

Секция 15

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

Содержание

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Александрова Т.С.	2220
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Анохина Е.Ю.	2228
РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Вавилова Е.О.	2234
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Галькиева З.Х.	2238
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Губарева Т.А.	2246
ОТНОШЕНИЕ КОНФЛИКТА И КРИЗИСА Доскеева М.Е.	2251
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРОВ Еремина Н.В., Томин В.В.	2255
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ МИКРОБИОЛОГИИ Ляшенко И.Э., Желтова В.И.	2259
ДИАГНОСТИКА КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА Манаева Н.Н.	2263
К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА (ПО МАТЕРИАЛАМ МОНИТОРИНГА) Мелекесов Г.А., Чикова И.В.	2271
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Минибаева Э.Р.	2276

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ РАБОТЫ ТРЕНЕРА С ПОДРОСТКАМИ	
Сидоренко К.О.....	2281
ИНТЕГРАТИВНЫЕ СВЯЗИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Сизганова Е.Ю.....	2285
РАЗВИТИЕ СЕТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ	
Хомякова Н.В.....	2290

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Александрова Т.С.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск

Современные тенденции развития российского общества обуславливают изменение целевых установок и приоритетов в сфере начального общего образования, в котором отражается переход от знаниевой парадигмы образования к деятельностной. Основным ориентиром Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) становятся личностные, метапредметные и предметные результаты образования, которые включают развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий.

В начальной школе математика является одним из значимых предметов, который способствует эффективному развитию личности младшего школьника. Изучение математики обеспечивает интеллектуальное (познавательных процессов и логического мышления), личностное (мотивационной и социальной сфер) развитие, овладение умениями к самоорганизации учебной деятельности (умения учиться). Приобретённые в процессе изучения математики в начальных классах предметные знания и умения, первоначальное овладение математическим языком являются основой для изучения смежных дисциплин и для дальнейшего обучения в средней школе.

Математическая подготовка учащихся не всегда отвечает требованиям к планируемым результатам образования. Например, по итогам анализа международного тестирования TIMSS-2011 выявлено, что результаты российских учащихся 4-го класса составили по международной шкале 542 балла (10 место в рейтинге из 50 стран), что значительно превышает средние результаты других стран. Тем не менее, набранное количество баллов российских школьников значительно ниже результатов учащихся начальных классов лидирующих стран-участниц. Полученные данные международного исследования, а также публикации по вопросам математического образования, позволяют сделать заключение о недостаточной ориентированности российской начальной школы на повышение уровня математической подготовки младших школьников. Такая ситуация обуславливает актуальность развития математической деятельности младших школьников.

В проводимом исследовании под *математической деятельностью младшего школьника* понимается специфическая учебная деятельность, направленная на овладение общими логическими приемами мышления, математическими понятиями и математическим языком, на становление личностных качеств учащегося, в результате которой развивается система математических действий.

В ранее проведенных теоретических исследованиях уточнена структура математической деятельности младших школьников, выделены четыре уровня

развития математической деятельности младшего школьника, выявлены показатели и критерии оценки уровня развития данной деятельности [1].

Организовать процесс обучения математике, ориентированный на развитие выявленных компонентов данной деятельности, позволит модель развития математической деятельности младших школьников. Модель развития математической деятельности младших школьников представляет собой педагогическую систему, направленную на реализацию механизма взаимодействия учителя и учащихся начальной школы с последующим переходом учащихся на более высокий уровень развития математической деятельности.

В предлагаемой модели развития математической деятельности младших школьников выделены следующие блоки *целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный, контрольно-результативный*. Рассмотрим их подробнее.

Целевой блок модели включает основную цель - развития математической деятельности младших школьников.

Теоретико-методологический блок. В основе модели развития математической деятельности младших школьников лежат теоретико-методологические положения системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также принципы, позволяющие развивать у младших школьников компоненты математической деятельности:

1. *Принцип прикладной направленности в обучении математике младших школьников* предполагает в процессе обучения математике целенаправленное включение заданий, связывающих математические объекты и понятия с действительностью, при решении которых младшие школьники опираются на свой жизненный опыт, видят возможность применения полученных математических знаний и умений в повседневной жизни, быту, при дальнейшем изучении математики и других предметов. Выполняя такие задания, младший школьник выступает в качестве исследователя, участника открытия новых знаний, что позволяет развивать различные виды универсальных математических действий.

2. *Принцип погружения (в ситуацию) на уроках математики в начальной школе.* Содержание данного принципа состоит в том, чтобы обеспечивать максимальную эмоциональную и практическую вовлеченность учащегося в конкретную ситуацию, что способствует осознанию ребенком младшего школьного возраста себя как субъекта математической деятельности. Согласно этому принципу на уроках математики младшему школьнику нужно предлагать задачи игрового и соревновательного характера, в которых учащийся выступает участником происходящих событий, появляется возможность для проявления его способностей в результате «вживания» в свою роль.

3. *Принцип «открытия» нового знания через разрешение противоречий в обучении математике младших школьников.* Согласно данному принципу, использование в процессе обучения математике проблемных задач, содержащих противоречие, приводит учащегося к познавательной активности,

стимулирует потребность к добыванию нового знания. Использование таких задач обеспечивает переход от систематического запоминания математического материала учеником к систематическому пониманию в ходе напряженной мыслительной деятельности.

В *содержательный блок* модели заложено предметно-смысловое наполнение процесса развития математической деятельности младших школьников.

Содержание обучения математики в контексте проводимого исследования определено с учетом учебного плана, примерной учебной программой предмета «Математика» и представлено тремя элементами:

- *Комплекс универсальных математических задач по основному курсу «Математика».* Разработанный комплекс для учащихся 1-4 классов содержит классификацию задач по форме предъявления младшим школьникам: задачи-сказки (с диалогом между персонажами и без него), задачи-игры (с элементами ролевой игры, соревнования и в форме путешествия). Универсальные математические задачи разработаны к темам уроков в соответствии с содержательными линиями предмета математики «Числа и величины», «Арифметические действия», «Работа с текстовыми задачами», «Пространственные отношения», «Геометрические фигуры», «Геометрические величины», «Работа с данными»

- *Курс внутришкольного компонента «Тайны математики»,* направленный на развитие компонентов математической деятельности младших школьников, углубление и расширение математических знаний и умений, осознание учащимися универсальности математических способов познания мира, а также связей математики с окружающей действительностью и с другими школьными предметами. Средством реализации курса «Тайны математики» является комплекс проблемных математических задач, включающий классификацию задач по разным основаниям: по исходным данным условия задачи (задачи с неполным, избыточным и ошибочным составом условия), по применяемым общенаучным методам при решении задачи (на применение сравнительного, алгоритмического методов, моделирования, аналогий, достраивания целого по части и пр.); по способу выполнения (дедуктивным, индуктивным, индуктивно-дедуктивным). Учебный курс представлен рабочей программой для 2-4 классов, включающей следующие разделы: «Математика вокруг», «История математики», «Ученые-математики», «Занимательная геометрия».

Курс «Проектные задачи и математические проекты», позволяющий формировать у младших школьников умение ориентироваться в информационном пространстве, производить учебный поиск, самостоятельно приобретать математические знания и применение их в повседневной жизни. Средством реализации курса является комплекс проектных задач для 1-2 классов и математических проектов для 3-4 классов, который разделен по предметной области на проекты и задачи экономического и геометрического содержания, на нахождение пропорциональной зависимости, связанные с

величинами, долями, единицами величин. Курс представлен дополнительной общеразвивающей образовательной программой «Проектные задачи и математические проекты», содержащей темы для теоретических и практических занятий. Дополнительным средством реализации программы является учебно-методическое пособие «Развитие математической деятельности младших школьников: проектные задачи и математические проекты» [2].

Содержательный блок модели отражает основную идею методики развития математической деятельности младших школьников: организация процесса обучения, как в основном курсе математики, так и во внеурочной работе, что позволит формировать целостную образовательную среду в начальной школе. Учебный план, согласно ФГОС НОО, определяет направления внеурочной деятельности и способы чередования учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Процессуальный блок. Процессуальная сущность модели воспроизводится с помощью *методики развития математической деятельности младших школьников.*

Согласно подходу А. А. Столяра [3], выполнение математической деятельности младших школьников будем рассматривать через три этапа (стадии):

– математизация эмпирического материала: рассмотрение и распознавание математических объектов, анализ существенных и несущественных признаков математических объектов с последующим определением их свойств, выделение из множества подмножества по какому-то признаку;

– локальная логическая организация математического материала: логическое упорядочение понятий и свойств математических объектов, классификация математических объектов: разбиение множества на классы по одному свойству;

– применение математической теории: построение или достраивание модели к конкретной задаче, применение алгоритмов сложения и вычитания, умножения и деления, решение задач арифметическим и алгебраическим способом.

Развитие математической деятельности осуществляется в процессе совместной деятельности учителя начальных классов и младших школьников, а также в группе учащихся, в соответствии с выбранными методами обучения. При выборе методов автор руководствовался классификацией методов обучения по типу познавательной деятельности, разрабатываемой И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным: репродуктивные (информационно-рецептивные и собственно репродуктивные) и продуктивные методы (проблемное изложение, эвристические, исследовательские).

В проводимом исследовании предлагается использование следующих методических приемов в процессе обучения математике: прием выполнения

задания по логической цепочке (П1); прием театрализации (П2); Прием задания условия задачи необычным способом (П3); прием образцового ответа (П4); прием комментированного решения (П5); прием постановки производного задания (П6); прием преднамеренной ошибки (П7); прием обмена мнениями (П8); прием перекодирования информации (П9); прием обмена знаниями (П10); прием пересечения тем основного курса математики (П11); прием распределения работы между членами группы (П12); прием тихого обсуждения (П13); Прием обобщения (П14); прием составления списка вопросов (П15); прием составления карточки-опоры (П16); приемы работы с источниками информации (П17); прием заполнения таблиц и диаграмм (П18); приемы подготовки доклада (П19); приемы презентации (П20).

Контрольно-результативный блок модели основан на управлении качеством развития математической деятельности младших школьников на каждом из этапов обучения с помощью специально отобранного для этого методического и материально-технического обеспечения: программа «Компьютерная поддержка модели диагностики математической деятельности младших школьников» [4], электронный ресурс «Тест-опрос-математика»[5], «Диагностика уровня развития математической деятельности»[6].

Контрольно-результативный блок является важным компонентом модели, так как с его помощью осуществляется мониторинг математической деятельности младших школьников, оценивается эффективность методики развития математической деятельности младших школьников.

Результат может не соответствовать заявленной цели методики развития математической деятельности младших школьников. В этом случае модель предусматривает корректирование одних или нескольких блоков, направленное на устранение недостатков в развитии математической деятельности младших школьников, внесение изменений в содержание модели, в методику развития математической деятельности младших школьников и мониторинг уровней развития данной деятельности.

Разработанная модель развития математической деятельности младших школьников (рисунок 1), удовлетворяет требованиям, обеспечивающих ее функционирование [7]:

1. Ингерентность. Модель согласована с образовательной средой, в которой ей предстоит функционировать, входит в эту среду как составная часть. В процессе проектирования модели учтены психолого-педагогические аспекты математического образования, возрастные особенности младших школьников, требования ФГОС к математической подготовке учащихся начальных классов и компетентность учителя начальных классов.

2. Простота модели. Модель развития математической деятельности младших школьников является рабочим инструментом, который обозрим и понятен, доступен каждому, кто будет участвовать в ее реализации. Модель имеет четкую структуру, состоящая из пяти взаимосвязанных компонентов, содержание которых лаконично и доступно представлено на рисунке 1.

3. Адекватность модели отражается в связи ключевых моментов методики развития математической деятельности с реальными эффектами, которые

можно фиксировать в ходе обучения математике младших школьников.

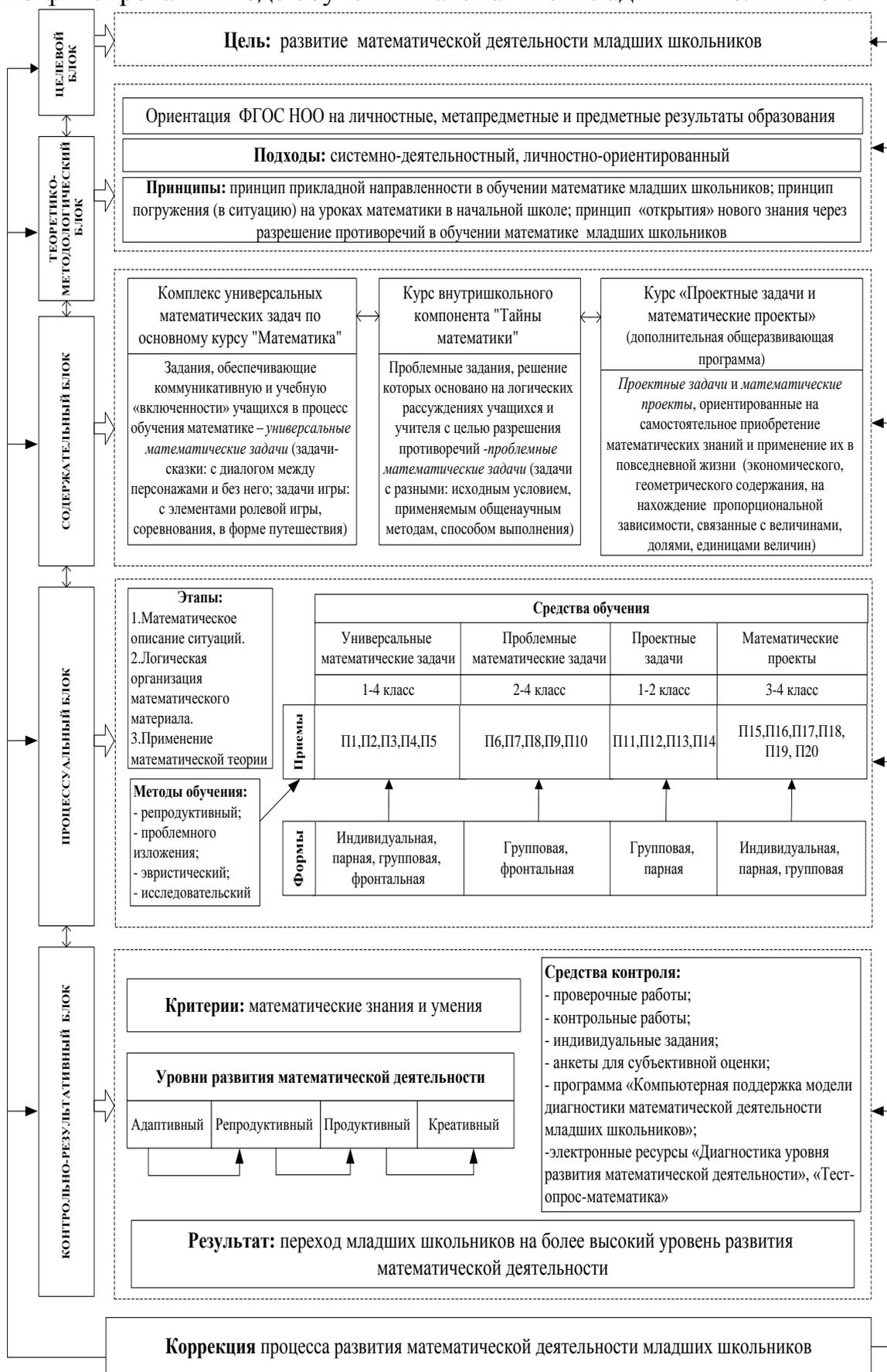


Рис. 1. Структурная модель развития математической деятельности младших школьников

Предлагаемой модели развития математической деятельности младших школьников соответствуют системные признаки: целостность, открытость, структурированность, функциональность, неразделимость на части.

Эффективность методики развития математической деятельности младших школьников подтверждена педагогическим экспериментом, который проводился в четыре этапа: теоретико-поисковый, констатирующий, формирующий и заключительный. Педагогическое исследование проводилось с 2010 по 2014 гг., в эксперименте приняли участие 415 учащихся младшего школьного возраста городских образовательных учреждений г. Орска (СОШ №25, №15, №23, №37, №32, гимназия №1).

Диагностика уровня развития математической деятельности младших школьников осуществлялась с помощью программы «Компьютерная поддержка модели диагностики математической деятельности младших школьников». В ходе диагностики был определен коэффициент сформированности содержательных компонентов математической деятельности у младших школьников на основе методики поэлементного и пооперационного анализа, предложенной Усовой А. В [8].

Положительная динамика изменения уровней развития математической деятельности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах графически представлена на рис. 2.

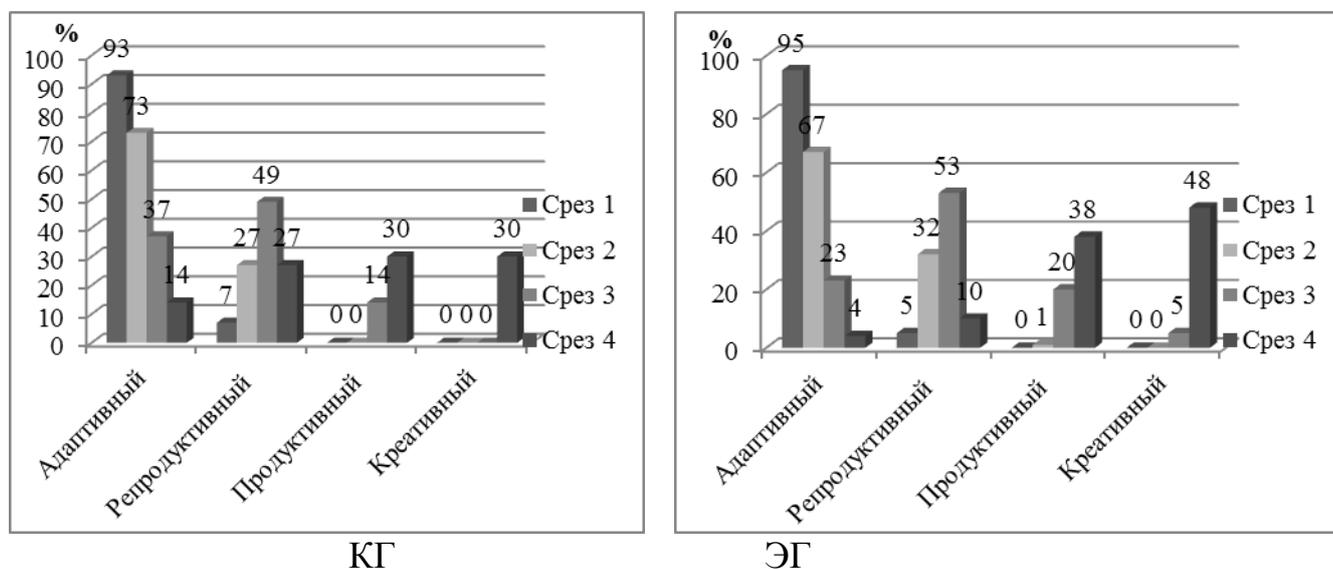


Рис. 2. Распределение учащихся по уровням развития математической деятельности в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Для получения большей надежности и достоверности результатов педагогического была проведена вторичная статистическая обработка результатов эксперимента на основе критерия Пирсона («хи-квадрат» χ^2). Критерий Пирсона показал, что распределение учащихся экспериментальной группы по уровням развития математической деятельности не случайно, а определяется внедрением в учебный процесс сконструированной методики, что позволяет сделать вывод о ее положительном влиянии на процесс развития у младших школьников всех компонентов математической деятельности.

Дальнейшее исследование по проблеме может осуществляться в следующем направлении: разработка компьютерного обеспечения для методики развития математической деятельности учащихся начальных классов.

Список литературы

1. Александрова, Т. С. Развитие математической деятельности младших школьников: опыт, результаты, перспективы: глава в коллективной монографии [под ред. И. В. Андудян]: Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики / Т. С. Александрова. – Уфа : Аэтерна, 2015. – 356 с. – ISBN 978-5-906790-12-5.
2. Александрова, Т. С. Развитие математической деятельности младших школьников: проектные задачи и математические проекты : учебно-методическое пособие / Т. С. Александрова. – Орск : Издательство ОГТИ (филиал) ОГУ, 2014. – 135 с. – ISBN 978-8424-0716-3.
3. Столяр, А. А. Педагогика математики / А. А. Столяр. – Минск : «Вышэйшая школа», 1986. - 414 с.
4. Александрова, Т. С. Программа "Компьютерная поддержка модели диагностики математической деятельности младших школьников" / Т. С. Александрова // ФГАНУ "Центр информационных технологий и систем органов исполнительной власти" (ЦИТиС). – Код ВНТИЦ: 50201250881.
5. Александрова, Т. С. Электронный ресурс "Тест-опрос-математика" / Т. С. Александрова // Государственная академия наук Российская академия образования Институт научной и педагогической информации Объединенный фонд электронных ресурсов "Наука и образование" (ИНИПИ РАО ОФЭРНиО). – Код программы по ЕСПД: .02076881.00742-01.
6. Александрова, Т. С. Электронный ресурс "Диагностика уровня развития математической деятельности младших школьников" / Т. С. Александрова // Государственная академия наук Российская академия образования Институт научной и педагогической информации Объединенный фонд электронных ресурсов "Наука и образование" (ИНИПИ РАО ОФЭРНиО). – Код программы по ЕСПД: .02076881.00741-01.
7. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
8. Усова, А. В. Психолого-педагогические основы формирования физических понятий : учебное пособие / А. В. Усова. – Челябинск: «Челябинский рабочий», 1988. – 89 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Анохина Е.Ю.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В настоящее время основным приоритетом образования выступает воспитание личности, способной воспринимать прекрасное и творить окружающий мир «по законам красоты». Окружающая ребёнка среда, становится год от года всё разнообразнее и сложнее и требует от него не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстроты реакций, творческого подхода к решению задач.

Это можно осуществлять различными путями, в том числе путём развития творческих способностей учащихся начальной школы на уроках изобразительного искусства.

Почему мы выбрали именно эту учебную дисциплину в программе начального образования? Прежде всего, занятия искусством связаны с необходимостью решения современных проблем в области культуры, к которым относятся: второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического цикла в общем образовании на всех его ступенях, слабая подготовка учителей в практическом использовании предметов художественно-эстетического цикла с точки зрения творческого развития младших школьников, а также, отсутствие в практике массовой школы заинтересованности к урокам изобразительного искусства, по причине отсутствия не только у детей, но и их родителей мотивации к данному виду деятельности.

Правильное понимание возможностей и своеобразия детского изобразительного творчества с точки зрения развития личности учащегося, стимулирует педагога к решению практических проблем путем интеграции материала детской и практической психологии, педагогики, теории искусства с методикой воспитания и обучения детей в изобразительной деятельности.

Проблемой развития творческих способностей занимались такие психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Е.И. Игнатьев, Н.С. Лейтес, Я.И. Пономарев и др. Однако, в педагогической практике технологии непосредственно направленные на развитие творческого воображения и творческих способностей у младших школьников на уроках изобразительного искусства, мало разработаны

Что же считается основным в обучении изобразительному творчеству младших школьников? Прежде всего, ребенка необходимо научить разнообразным способам изобразительной деятельности. Без помощи взрослого, освоение этих способов деятельности составляет для учащегося начальной школы сложную, а иногда и непосильную задачу.

Одним из таких средств является технология ТРИЗ или теория решения

изобретательских задач. Самая главная цель, которую ставит перед собой ТРИЗ-педагогика - это формирование творческой личности, подготовленной к стабильному решению нестандартных задач в различных областях деятельности [1].

Целью нашего исследования явилось установление влияния технологии ТРИЗ на творчество детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства.

Для реализации цели мы определили следующие **задачи**:

1. Изучить научную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития творческих способностей детей младшего школьного возраста.

3. Разработать и реализовать программу развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства с использованием ТРИЗ-технологии.

4. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

Предмет исследования: педагогические условия использования технологии ТРИЗ на уроках изобразительного искусства в начальной школе

Объект исследования - процесс развития творческих способностей младшего школьного возраста

В работе были использованы следующие научно-исследовательские **методы**: теоретический анализ; педагогический эксперимент (констатация, формирование, контроль); методы математической статистики.

Гипотеза исследования - ТРИЗ является эффективной технологией развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства, если использовать:

- свободу выбора (материалов, средств, способов деятельности);
- отсутствие содержательных границ (постановка перед детьми проблемы, решение которой выходит за рамки изучаемого материала);
- деятельностный подход (предусматривает применение знаний на практике);

- стратегия использования триз-технологии будет содержать: словесные методы и приёмы, игровые методы, направленные на формирование у детей воображения и способностей переносить свойства одних вещей на другие.

База исследования: СОШ № 3, Акбулакского р-на, п. Акбулак, 2 класс. Списочный состав экспериментальной группы - 14 детей.

Теоретический анализ искусствоведческой и психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время существуют различные подходы к определению категории «творчество», «творческие способности». Рассмотрим их.

Креативность - один из показателей развития творческих способностей. В психологических источниках, креативность определяется как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющая относительно устойчивую характеристику личности [2]. При определении

компонентов креативности, каждый автор предлагает свои, наиболее существенные с его точки зрения.

Так Сластенин В. А. под креативностью понимает способность, отражающую глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения [3]. Данная трактовка «креативности» наиболее полно удовлетворяет современным требованиям к образованию, как системе, решающей задачи воспитания и развития личности, способной выходить за рамки известного и создавать что-то новое.

Многие психологи связывают креативность с развитием воображения и способности к творчеству (Выготский Л. С., Пономарев Я. А., Давыдов В. В.) [4,5,6].

Процесс формирования личности ребенка в изобразительной деятельности - это в первую очередь процесс овладения им этой деятельностью, становление его как субъекта деятельности. Это означает одновременно развитие всех структур личности: разума, чувств, воли, способностей, характера.

Отечественный ученый Поддьяков Н.Н. отмечает, что личность это не всякий субъект индивидуальной деятельности, а тот, кто действует творчески и, следовательно, рассматривает творчество, как способ существования личности. Поэтому ряд исследователей, как отечественных, так и зарубежных, определяют креативность как способность или свойство личности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс).

Проблема развития творчества и воображения отражена во многих психолого-педагогических исследованиях (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. И. Леонтьев, и др.). Так, концепция Л. С. Выготского строится на понимании воображения как творческой деятельности, основывающейся на «комбинирующей способности мозга», а продукты творческой деятельности выступают как «кристаллизованное воображение [4]. Детское воображение, отмечает ученый, имеет образный характер и представлено способностью к преобразованию знакомых объектов в зависимости от ситуации и умением к достраиванию и преобразованию образа в рамках заданной функции [4]. Воображение проявляется в активной деятельности ребенка по преобразованию собственного опыта, следовательно одной из важных задач для педагога будет являться расширение и углубление опыта восприятия и взаимодействия детей с окружающим миром. Однако в творческой деятельности, необходимо уметь еще и своевременно использовать накопленный опыт. У детей эта способность представлена по - разному.

Одни дети рисуют на темы заданные учителем, других к деятельности стимулирует ситуация выбора, которая дает ощущение свободы творчества, третьим, достаточно напомнить, что-то для них значимое или интересное, чтобы увлечь их замыслом. Для установления этой связи образов воображения с реальностью учитель должен расширять чувственный опыт детей и стимулировать их к его актуализации.

Но роль взрослого заключается и в том, чтобы совместно с учениками восходить к творческому процессу. Для реализации этого принципа

необходимо не только инициировать детское воображение через разные формы связи фантазии и реальности, но и определенным образом построить ту часть урока, когда дети создают и реализуют замыслы своих рисунков.

Чтобы повысить уровень творческого развития ребенка, учитель должен знать, как ребенок поэтапно овладевает общими закономерностями художественных свойств и отношений, иметь четкое представление о том, как происходит у учащегося смена одних изобразительных предпочтений другими; как изобразительное творчество влияет на другие структуры его личности. Также, необходимо учесть, что знания, которые «добываются» школьниками в самостоятельной деятельности, постигаются гораздо лучше. Личный творческий опыт помогает детям прочнее запомнить правила и способы действий, также легче решаются вопросы мотивации, поскольку сделать что-то лично намного интересней, чем заучить то, что предлагают другие.

Включение в содержание занятий изобразительным искусством проблемных ситуаций создает очень хорошие условия для развития творчества.

Рассматривая разнообразные формы проблемных задач, следует отметить задачи, направленные на развитие у учащихся способности видения новых функций в знакомых предметах и объектах, например, превратить отпечаток ладошки в образ дерева или человечка, рисовать нитками, губкой. Другие задачи могут быть направлены на формирование у детей умения комбинировать ранее известные способы действий и находить свой, новый способ. Например, конструирование мебели из спичечных коробков, вырезывание цветочной клумбы из консервной банки и т.п. Труднее всего учащиеся осваивают задачи на нахождение собственного вариативного и оригинального композиционного решения.

Практически все современные программы и методики содержат рекомендации по развитию этих качеств, но ТРИЗ дает и технологию работы, позволяет добиваться практического результата, благодаря использованию системы алгоритмов, методов и приемов. При организации педагогического процесса нужно учитывать, что никто, кроме самого ребёнка, не даст «верного» решения стоящей перед ним творческой задачи [7].

Изучение особенностей развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста проводилось на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Критериями оценки художественно-творческой работы учащихся явились:

- адекватность выбранного художественного материала;
- оригинальность замысла;

использование языка художественного материала и средств художественной выразительности для создания образа [8].

На основании полученных результатов констатирующего эксперимента мы определили задачи формирующего эксперимента его основное содержание и стратегию реализации.

Стратегия формирующего этапа исследования была направлена на: познание учащимися творческих способов и методов создания образа, развитие эстетического восприятия, образного мышления и творческого воображения.

В начале развивающей работы, мы предложили учащимся ряд проблемных задач на развитие процесса восприятия и образного мышления (сравнение и нахождение общего – лыжи-заяц, паровоз-самолет, тарелка-лодка); задача на акцентирование, схематизацию (составление из геометрических фигур - лицо, лампа, клоун); задача на композиционную организацию изображения (дорисуй – 1обрезок бумаги неопределенной формы, затем несколько - составь композицию).

Затем с целью уточнения знаний учащихся о свойствах предметов мы использовали задачи на доработку – машина-кузов (тщательность проработки); точки – нарисуй так, чтобы охватить 3, 4, 5 точек и назови рисунок.

На третьем этапе мы организовали занятия-игры, целью которых явилось развитие творческого воображения детей (задание-вариант – перечислить способы использования предмета: газета, мяч, вата, губка, банка и др.; задание - последствия – что если бы всегда на Земле был день?).

В исследовании получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии творческого воображения и творческих способностей детей младшего школьного возраста (умение вычленять функциональные, характерные признаки предметов, способность к детализации в рисовании, умение строить композицию рисунка, с учетом логики содержания и взаимосвязи образов и др.), что указывает на правомерность выдвинутой гипотезы.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что использование на уроках множества техник создания изображения позволяет детям быстрее достичь желаемого результата; организация занятия в виде маленькой игры позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее; создавая проблемные ситуации, учитель побуждает детей к актуализации своего жизненного опыта в творческом процессе.

Список литературы

1. Селевко, Г. К. *Энциклопедия образовательных технологий в 2-х тт. Т.1.* / Г. К. Селевко. - М.: НИИ «Школьные технологии», 2006. - 816 с.
2. Тихомиров, О. К. *Общая психология. Словарь* / под. ред. А.В. Петровского // *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского.* — М.: ПЕР СЭ, 2005.
3. Сластенин, В. А. *Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
4. Выготский, Л. С. *История развития высших психических функций* / Л. С. Выготский. *Собр. соч.: В 6т. - М., 2003.-Т.3.-328 с.*
5. Давыдов, В. В. *Младший школьник как субъект учебной деятельности. Вопросы психологии.* / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман. - М.: Просвещение, 2002. - 620с.

6. Пономарев, Я. А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. — М.: Наука, 1988. С.21-25.
7. Хохлова, Ж. Б. Развитие креативной общественной самоорганизации подростков в условиях деятельности информационных интеллект-центров : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Хохлова Жанна Борисовна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств].- Москва, 2012.- 226 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/1715.
8. Барканова, О. В. Методики диагностики одаренности и креативности: психологический практикум / авт.-сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. - Вып. 3. - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2011. - 196 с.

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Вавилова Е.О.
ФГБОУ ВПО Оренбургский ГАУ, г. Оренбург**

Переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования ставит задачу подготовить специалистов, обладающих рядом общекультурных и профессиональных компетенций. Одной из наиболее актуальной компетенций становится высокий уровень владения иностранным языком, обеспечивающий возможность эффективной реализации профессиональной деятельности на российском и международном рынке труда.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах требует иного подхода к отбору содержания. Так Н.Д. Гальскова считает, что в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правило его оформления и навыки оперирования им;

- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующий уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;

- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий изучаемого языка[2].

Последнее особенно актуально, т.к. в национальной доктрине образования до 2025г. сформулированы основные цели и задачи образования: «...воспитание патриотов России ..., обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов»[3]. В группу ключевых компетенций Федеральных государственных образовательных стандартов входят компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Подчёркнута необходимость развития у студентов — бакалавров и магистров — поликультурной компетентности. Иностранный язык обладает большим педагогическим потенциалом в развитии поликультурности выпускников вуза, поскольку освоение языка всегда сопряжено с овладением реалиями культуры (информацией, достижениями, обычаями, традициями, культурными и нравственными ценностями).

Практика работы подтвердила тот факт, что более успешное развитие поликультурности достигается путём применения дискуссий, анализа ситуаций. Их преимущество заключается в том, что студенты побуждаются к активной мыслительной деятельности, вдумываются в сущность явлений, отыскивают

взаимосвязи между ними, формулируют выводы. Приведём в качестве примера вопросы, предлагаемые для дискуссий:

1. Какие этнические меньшинства в России, Великобритании, США вы можете назвать?

2. Дети смешанных браков нередко страдают от того, что один из родителей другой. Почему?

3. Что значит уважать другую культуру и любить свою?

4. Какова межэтническая ситуация в Оренбуржье?

Использование новых научных достижений или технических средств является мощным стимулом в процессе развития поликультурности у студентов. Одним из видов такой деятельности может стать виртуальная экскурсия.

Подготовка к виртуальной экскурсии студентов осуществляется в два этапа:

1. Организация работы непосредственно в аудитории:

а) использование фрагментов материала виртуальной экскурсии в качестве демонстраций с помощью мультимедиа проектора на большой экран;

б) организация фронтальной деятельности обучающихся, которые находятся в компьютерном или видеокабинете. При этом необходимо соблюдать следующие этапы:

- предкоммуникативный: студенты получают от преподавателя краткие сведения, отражающие содержание предполагаемой экскурсии (это могут быть распечатанные материалы и задания), с которыми студенты знакомятся заранее;

- коммуникативный: студенты самостоятельно работают с материалом виртуальной экскурсии в Интернете и выполняют конкретные задания;

- посткоммуникативный: обсуждение экскурсии. По желанию студенты могут представить теоретический материал, рисунки, таблицы, ответы на поставленные вопросы, эссе, сочинения на тему экскурсии.

2. Эти материалы используются в процессе организации внеаудиторной деятельности студентов:

- поиск дополнительной информации для подготовки докладов, рефератов, сообщений;

- индивидуальное участие в виртуальных экскурсиях (например, в интернете, с помощью CD-ROM);

- творческая деятельность по материалу экскурсии и представление её результатов;

- получение консультаций у специалистов;

- написание отзыва, рецензии о проведённой экскурсии;

- участие в диспуте, игре, семинаре по теме экскурсии.

Выполнение заданий и участие в делах способствует развитию поликультурной способности студентов вести дискуссии по проблемам культуры, обмениваться знаниями о национальных традициях, обрядах, литературе, музыке, ориентации в ценностях. Студенты вводятся в ситуацию диалога с культурой, им необходимо принимать решения, определять свои симпатии. Особую значимость имеют такие методы и приёмы, как активное

слушание (уточняющие вопросы, актуализация проблемы, сопереживание), создание ситуаций успеха, способы разрешения конфликтной ситуации (переключение внимания, уклонение, компромисс), деловые игры.

В современной дидактике игра занимает важное место как метод обучения. Использование игры в теории обучения в высшей школе обосновано А. А. Вербицким. В нашей работе мы проводим сюжетно-ролевые, исследовательские, деловые, развивающие, организационно-деятельностные игры. Для языковых игр характерно использование отдельных слов или предложений (например, кроссворды, сканворды). Этот вид работы предлагается студентам с более низким уровнем владения иностранным языком. Студенты самостоятельно составляют кроссворды на темы «Праздники США», «Символы Великобритании», «Образование», «Народы США». Деловая игра — метод обучения, близкий к реальной ситуации. Игра обеспечивает деятельностный характер усвоения знаний, дает возможность для активного межличностного взаимодействия. С её помощью активизируется процесс развития поликультурности. Подготовка деловой игры требует больших затрат времени, тщательной разработки и включает следующие этапы:

1. Выбор темы игры.
2. Разработка целей и задач, которые формировали с учётом темы.
3. Определение структуры ролевой игры.
4. Подготовка ролевой игры (ознакомление студентов).
5. Проведение ролевой игры.

Одним из примеров речевой игры стало проведение ролевой игры «Туристическое агентство» (автор идеи И. Р. Дмитриева). Цель игры — создание соответствующих условий для более глубокого знакомства с различными культурами и осознания связей между культурами. Мы помнили о том, что уровень владения иностранным языком у студентов одной группы отличался. В рамках данной игры основной поиск необходимой информации осуществлялся студентами, владеющими иностранным языком на достаточном уровне. Они подготовили станции-страны. Заранее были выбраны студенты для роли турагентов. Игра строилась как перемещение команд-участников — «туристических групп» по различным станциям.

Важным фактором успешности межкультурного общения является межкультурная или поликультурная коммуникативная компетентность контактирующих личностей, с тем чтобы всяческое сравнение чужой культуры со своей основывалось на знаниях, а не на эмоциях. Таким примером является технология «Культурные универсалии» (автор идеи И.Р. Дмитриева).

Общая логика технологии проведения подобного занятия заключается в следующем:

1. Студенты делятся на команды (по 4-5 человека).
2. За полторы-две недели команды получают задание подготовить выступление на 10 минут. Задание одинаковое.
3. Само мероприятие. Формируется жюри из преподавателей и студентов.

-открытие;

-выступление команд на тему домашнего задания. Вопросы команд (три минуты). Оценка;

-команды получают вопросы для обсуждения. Вопросы связаны с обсуждаемой культурной универсалией. За отведенное время каждая команда формирует свое мнение по предложенному вопросу. Затем команды сообщают свое мнение. Обмениваются вопросами. Жюри выставляет оценки командам.

4. Подведение итогов.

Приведем пример каждой номинации на примере темы «Страны изучаемого языка».

Первая номинация «Домашнее задание». Студенты представили в «лицах» дискуссию на тему домашнего задания, используя подготовленные презентации. Затем ответили на вопросы соперников по теме домашнего задания.

Вторая номинация. Три команды одновременно работали с текстом. Каждая команда читала свой раздел текста, их следующей задачей было раскрыть его ключевые идеи (найти максимальное количество идей за 5 минут). Необходимо было найти аргументы из собственного жизненного опыта, подтверждающие или опровергающие эти идеи. Представление отчета о работе.

Третья номинация «Образ страны в живописи, литературе, музыкальных произведениях». Три команды одновременно работали с цитатами, репродукциями художественных произведений. В завершении был представлен отчет о работе.

Идея со-изучения иностранного языка и культуры народа - его носителя активно проникает в обучение иностранным языкам, актуализируя расширение кругозора студента, что позволяет фиксировать уровень поликультурных знаний, диалогических умений как значимых составляющих поликультурности.

Список литературы

1. *Вавилова Е.О. Развитие поликультурности студента в персонифицированном обучении: Дисс. ... канд. пед.наук. — Оренбург, 2013. — 177с.*
2. *Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М.: АРКТИ-Глосса, 2008. 165с.*
3. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации URL <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>. - [дата обращения: 29.01.13].*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Галькиева З.Х.

**ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный аграрный университет»,
г. Оренбург**

Понятие экологическое мировоззрение представляет диаду, одна из составляющих которой «экология», впервые возникнув в 1869 году для обозначения биологической науки, изучающей взаимоотношения животных с органическими и неорганическими средами, в XX веке трансформировалась в дисциплину, обладающую самостоятельным статусом и рассматривающую особенности существования организмов и сообществ. Будучи первоначально частной биологической дисциплиной, она стала междисциплинарной областью науки, занимающейся изучением взаимодействия живого, как с естественными факторами среды, так и с порождениями деятельности человека. Современный педагогический словарь Е. С. Рапоцевича определяет «экологию» как «науку о взаимоотношениях организмов друг с другом и с окружающей средой».

Вторая составляющая диады - категория «мировоззрение», достаточно разработана в научной литературе. Например, концептуальный подход к мировоззрению личности предмет исследования таких философов, как Арсеньев А. С., Ковальзон М. Я., Сагатовский В. Н., Спиркин А. Г., Степин В. С., Фролов И. Т, Шинкарук В. И. В целом категория «мировоззрение» включает тезис предельного обобщения основополагающих взглядов на мир и место в нем человека и как генетический код общественного организма, программирует жизненные позиции больших групп и отдельных людей. В современном педагогическом словаре Е. С. Рапоцевича «мировоззрение» толкуется как «система взглядов на мир в целом, на отношение человека к обществу, природе, самому себе; основная форма направленности личности. Мировоззрение как целостное представление о природе, обществе, человеке находит выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе мировоззрения лежит миропонимание, т.е. совокупность определенных знаний о мире. Эти знания и представления относятся не только к настоящему, но и к прошлому, и к ожидаемому будущему. Они скрепляют в единое целое духовный мир людей. На основе таких знаний и представлений, возникли, формировались и развивались традиции во всех сферах человеческой деятельности».

Следует отметить, что в последние десятилетия 20 века повышенную популярность приобрел термин «экологическое мировоззрение». Разделяя точку зрения Н. Н. Марфенина, согласно которой – «экологическое мировоззрение, так же как и экологическое образование, до сих пор остается в фазе становления, понятийная основа экологического мировоззрения не устоялась, научный фундамент внутренне противоречив», мы предприняли попытку провести анализ данной категории в работах ученых. Так, например, в размышлениях И. К. Лисеева мы читаем: «Выход из кризиса видится в

освоении новых ценностно-нормативных отношений, позволяющих преодолеть отчуждение человека от природы, выработать экологическое мировоззрение ...». Д. К. Беляев определяет экологическое мировоззрение как понимание нашей ответственности за судьбу природы. Включая экологическое мировоззрение как структурный компонент в целостное, он тем самым не выделяет его в качестве самостоятельного образования: «Экологическое мировоззрение, понимание нашей ответственности за судьбу природы, должно быть элементом нашего мировоззрения как целого...». Н.Г. Васильев дает следующее определение: «Экологическое мировоззрение-это совокупность научных и обыденных знаний об отношении общества с природой, этические, эстетические, ценностные установки данного субъекта, то есть специфически субъективированные особенности экологического сознания, отражающие конкретно-социальную среду и конкретно-природные условия жизни субъекта духовно-практического освоения природы. В понятии экологического мировоззрения отражается процесс личностного преломления содержания форм общественного сознания, в первую очередь, экологического сознания».

Безусловный экологический фон включает в себя идея ноосферного сознания В. И. Вернадского. Его учение о ноосфере идеей коэволюции обозначает развитие человеческого общества и природы в такой тесной взаимосвязи, что преобладание в ней интересов одной стороны становится невозможным. Идея автотрофности в эколого - мировоззренческом плане, получившая развитие в трудах В. И. Вернадского, позволяет нам видеть глубинный геологический процесс, охвативший естественные и искусственные сферы в человеческой деятельности. Ее гетеротрофный, апокалиптический характер, на который указывал русский космизм, начиная с К. Леонтьева и заканчивая нашими современниками В. П. Казначеевым и А. Московченко, характеризует лишь переходную ступень человеческой цивилизации на пути к автотрофности «Гетеротрофная цивилизация (разрушающая естественную биосферу),- пишет В. И. Вернадский, - сменится цивилизацией автотрофной, которая в качестве первоочередной задачи, поставит задачу сохранения и воссоздания естественной биосферы – ноосферы».

Макарова С. Г., которая уточняет содержательный подход к структуре мировоззрения «в курсе охраны природы» экологическое мировоззрение подразумевает в контексте, хотя не называет. Об «экологической идеологии» как новой идеологии и проблеме ригидного человеческого духа размышляет Н. Н. Моисеев. Предтечей нового экологического мировоззрения в русле рассмотренных им проблем развития цивилизации является наука о том, как жить - по Л. Н. Толстому, а также «скачок от индивида к виду» В.И. Данилова - Данильяна, К. Лосева. Все это то, что представляет объективный, не зависящий от воли человека процесс эволюции социума в нетварном, духовном смысле. А. Д. Московченко говорит, к примеру, о формировании нового состояния сознания, которое позволит человеку жить в гармонии и согласии с окружающим миром природы, не разрушая его, сознании не столько интеллектуально - анализирующем, «сколько интуитивно углубляющего духа, позволяющего существовать в условиях, когда нет времени на долгие

размышления, но необходимы решительные действия, приводящие сложный многоплановый мир к гармонии ...».

Обобщая данные определения, под «экологическим мировоззрением» мы будем понимать «высшее свойство личности, возникшее вследствие адаптации человека к действующим факторам окружающего мира, представленное системой обобщенных знаний об окружающем мире, месте в нем человека, о возможных взаимосвязях в системе «человек – окружающий мир», трансформирующихся во внутренний план действий в виде взглядов, убеждений, идей, проявляющихся в суждениях и активной деятельности субъекта по сохранению окружающей среды и собственного здоровья».

На протяжении последних десятилетий мир столкнулся с качественно новыми проблемами, в первую очередь экологическими, представляющими угрозу человечеству, отличительной чертой которых стал их глобальный, системный, нелинейный характер. Академик Н.Н. Моисеев для того, чтобы подчеркнуть глобальную взаимозависимость природы и человечества как единой системы, предложил называть такого рода взаимоотношения энвайроментальными. Данный термин происходит от английского environment - окружение, окружающая обстановка, среда. Сейчас совершенно очевидно, что в этой системе сам человек является активным субъектом.

Как показала жизнь, линейные, механистические представления о мире, как о некой машине, сыграли злую шутку с человечеством, культивируя представления о всесиили человеческого духа в познании и эксплуатации природы. По утверждению Г. Бэйтсона, одного из основоположников «экологического мышления», «природные контуры и балансы можно привести в беспорядок даже слишком легко, и они неизбежно приходят в беспорядок, когда определенные базовые ошибки нашего мышления начинают подкрепляться тысячами культурных деталей». Проблема Человека перестает носить чисто философский характер и приобретает сейчас вполне практическое значение.

Приходится констатировать, что все беспорядки и кризисы в эпоху больших скачков и перемен нашего времени есть одновременно и причина, и следствие неприспособленности человечества к новой реальности. Поэтому необходимо уяснить, что человек способен активно воздействовать на формирование своего собственного будущего только при условии контроля над всей сложной системной динамикой человеческого общества в контексте окружающей его среды обитания. Для этого придется принять совершенно иные парадигмы своего бытия, необходимо пересмотреть самые глубинные основы своего мировоззрения, касающиеся понимания своего места в природе, своего взаимоотношения с окружающими. Насущной потребностью становится умение глубоко понимать и анализировать то, что Природой действительно разрешено делать, и поступать согласно этим новым знаниям. В этом и состоит суть экологического императива.

Экологический императив с необходимостью требует формирования нового типа мышления - экологического. Речь идет не о каком-то особом качестве мышления, а о направленности всех интеллектуальных ресурсов че-

ловека на гармонизацию отношений общества и природы. В процессе формирования новой схемы взаимоотношения человека и природы накопленные знания постепенно рождают новое понимание реальности, это означает и новые действия, как-то меняющие окружающий мир. И это, может быть, самое главное, поскольку меняет наше представление о месте и назначении человека в Универсуме.

Как уже упоминалось выше, в современной науке сформировалось принципиально новое видение природной среды, в которой протекает жизнедеятельность людей, представление о живой природе как сложном взаимодействии экосистем, о биосфере как целостной системе жизни, взаимодействующей с неорганической оболочкой Земли. Это новое понимание непосредственной сферы человеческой жизнедеятельности (ноосферы) как организма, а не как механической системы, стало научным принципом. Теперь стоит задача сделать этот принцип всеобщим. Современный человек должен видеть мир в его сложности и целостности, постигая законы его организации. Таким образом, условием существования человечества становится не научно-технический прогресс и дальнейшее покорение природы, а приоритет экологических императивов. Такого рода взгляды требуют определенных качеств от мышления человека:

- всестороннее целостное рассмотрение объекта, системность во взгляде на вещи;

- внимание к качественной стороне явлений, а не только к количественной;

- стратегичность мышления, умение прогнозировать отдаленные последствия своих действий и, соответственно, решать не только тактические, но и стратегические задачи;

- открытая познавательная позиция;

- гибкость, вариативность, готовность рассматривать и использовать разные сценарии, выявляя оптимальные;

- способность выстраивать адекватную иерархию императивов с учетом основной задачи современности - выживания человечества.

Итак, сейчас требуются люди, способные к качественно иной коммуникации с собой и миром, для воспитания таких людей нужны новые педагогические концепции, новая педагогическая парадигма.

В основе любого образования (научного, религиозного) лежит соответствующая мировоззренческая парадигма. И здесь нельзя не процитировать великого русского педагога С.И. Гессена: «образование и есть не что иное, как образование мировоззрения, идущее параллельно с развитием личности». Формирование педагогической парадигмы происходило и происходит по мере освоения человеческим сообществом различных способов взаимодействия с миром. В этом смысле развитие цивилизации можно рассматривать как целостный историко-педагогический процесс. Педагогическая составляющая этого единого процесса обеспечивает в ходе передачи опыта трудовой и интеллектуальной деятельности формирование именно человеческого образа жизни.

Под педагогической парадигмой понимают базовые модели, которые абстрагировано выражают сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между учителем и учеником. В контексте определенной социокультурной ситуации специалисты «договариваются» о том, какой объем знаний, умений, навыков, отношений, оценочных суждений следует считать эталонным, каковы те поведенческие нормы, которые характеризуют ожидаемый эффект воспитанности.

В педагогической науке накоплен большой опыт по типологии базовых моделей педагогического процесса. Так, Ш. А. Амонашвили выделяет авторитарно-императивную и гуманную парадигмы образования. Авторитарно-императивная модель исходит из следующих педагогических установок в ходе обучения и воспитания:

- нивелирование индивидуальности отдельного ребенка; подчинение активности ребенка воле взрослого;
- отчуждение от участия в процессе организации собственного образования.

Гуманный подход стремится превратить ребенка в сотворца собственного развития.

Иную типологию предлагает Е.А. Ямбург. Он указывает на наличие парадигм когнитивной и личностной (аффективно – эмоционально - волевой) педагогики. Так, суть когнитивного подхода, по словам Н.С. Юлиной, состоит в смещении основных акцентов с усвоения объема информации на «раскрытие мозгов» и развитие самостоятельного, критичного и саморефлексивного мышления; отказ от простого использования готового знания, обучение методам решения разнообразных задач, в том числе и задач с «новизной». Сквозь призму интеллектуального развития рассматривается все основные проблемы обучения и воспитания. Личностной парадигме соответствует модель, ориентированная на эмоциональное и социальное развитие ребенка.

Еще один вариант классификации педагогических парадигм предложен И.А. Колесниковой. Она предлагает три базовые модели образования: эзотерическую, научно-технократическую и гуманитарную парадигмы.

Эзотерическая отражает педагогический процесс как приобщение ученика к Истине. Истина неизменна и вечна, ей в принципе невозможно научиться, к ней можно только «прорваться» через откровение. С эзотерической точки зрения, сам человек становится основным органом информационного взаимодействия со Вселенной.

Научно - технократическая парадигма, построенная в логике недоверия к равенству познавательных возможностей учащихся, конструирует образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить с максимально возможной точностью «введение» нормативного содержания в сознание и поведение ребенка.

Гуманитарная выражает модель образовательного процесса, выстраиваемого по принципу диалога.

Несмотря на значительные различия рассмотренных педагогических парадигм, смысл практической педагогической деятельности в ВУЗе, по сути,

заключается в воспроизведении нормативных моделей мышления, поведения, отношений.

В мировом образовательном процессе наметились новые тенденции: предстоит ревизия всех ныне существующих моделей образовательных систем по критерию «человечности», широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуальностного развития. На смену репродуктивному образованию приходит творческое овладение знанием, включающее в себя не только освоение мира, но и формирование отношения к нему.

Главной задачей образования сейчас становится формирование целостного экологического (в широком смысле этого слова) мировоззрения. Экологическое образование не есть новое обособленное направление в развитии образовательных систем, это новый смысл и цель всего образовательного процесса - уникального средства сохранения и развития человека и продолжения развития человеческой цивилизации. Цель экологического образования - формирование экологического сознания, культуры общества и личности, коррекция научной картины мира и естественнонаучного мировоззрения, формирование нового, целостного миропонимания, объективно отражающего место человека «посредине мира». Наложение «полей» новой экологической парадигмы мировоззрения и новой образовательной парадигмы образует «поле» экологического образования и воспитания, формирования экологической культуры общества и личности.

Следует заметить, что формирование экологического мировоззрения требует преодоления ряда идеологических трудностей, которые обусловлены широким распространением в общественном сознании ряда представлений, суждений и догм, препятствующих воспитанию культуры. В настоящее время все чаще проявляется опасное заблуждение (как в социальном, так и в экологическом отношении) о приоритете личностного над общественным. Поэтому развитие убежденности в приоритете общечеловеческих экологических ценностей над эгоистическими интересами отдельных личностей и групп превратилось в сложную нравственную проблему. При ее решении встает вопрос о сохранении индивидуальной свободы экономических и общественных отношений. В условиях экологических интересов выход видится в соответствии с известной философской формулой: «свобода - есть осознанная необходимость».

Формированию экологической нравственности и мировоззрения мешает представление о том, что человечество в своей хозяйственной деятельности еще не перешло границ экологически дозволенных пределов. Отсюда вытекает ложное представление о возможности продолжения экономического развития посредством увеличения потребления природных ресурсов.

Центральной частью экологического мировоззрения и культуры должно стать осознание необходимости социально - экологических обоснованных ограничений потребления. Пока же в мире господствует

идеология потребительства. В современных условиях формирование экологического мировоззрения и соответствующего поведения представляет труднейшую задачу.

Многие исследования показали, что большинство людей усваивает те или иные убеждения с детства, до того, как получают возможность критически осмысливать полученную информацию.

Проблемы экологического воспитания должны рассматриваться не изолированно, а в связи с нравственным, эстетическим, физическим формированием уровня развития.

Экологическое воспитание - это новое направление педагогики, которое отличается от традиционного ознакомления с природой.

В результате исследований различных проблем экологического воспитания было доказано, что в основе формирования экологической культуры лежит понимание значимых зависимостей и связей, существующих в мире природы, взаимодействие живой и неживой природы.

Именно поэтому сегодня подготовка педагога в системе образования должна строиться на основе ряда основополагающих идей: универсализации и фундаментализации, гуманизации и личностной ориентированности, гуманитаризации и аксиологизации, природосообразности и культуросообразности.

В настоящее время студенты нацелены преимущественно на получение экологических и природоохранных знаний. Выработка навыков использования этих знаний в различных ситуациях на практике у студентов в большинстве случаев отсутствует.

Особое место при подготовке преподавателей педагогических вузов занимает цикл педагогических дисциплин, которые имеют лишь опосредованное отношение к экологическому образованию и воспитанию.

Результаты анализа педагогических дисциплин показали, что в каждом из курсов педагогического цикла имеются темы, обладающие определенными предпосылками для формирования теоретических знаний, необходимых будущему учителю для осуществления экологического воспитания школьников. Реализация этих возможностей целесообразна при изучении учебных тем с учетом особенностей профессиональной деятельности учителя.

В настоящее время экологическое воспитание рассматривается как составная часть всестороннего развития личности. При этом будущие учителя должны знать:

- содержание и задачи экологического воспитания;
- формы и методы экологического воспитания;
- о взаимосвязи экологического воспитания с умственным, трудовым, нравственным, эстетическим и физическим воспитанием.

Особое внимание должно быть уделено содержанию педагогической практики, включающей задания экологического содержания.

Овладевая навыками методического руководства экологическим воспитанием, будущие специалисты учатся оценивать элементы природной

зоны с точки зрения многообразия живых организмов, их приспособленности к среде обитания.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод. Взаимодействие с природой действительно имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без готовности личности «видеть», правильно воспринимать окружающую природу, невозможна реализация многих функций. Например, животные и растения лишь тогда могут выполнять функцию партнеров по общению, когда личность готова воспринять их как субъектов, в противном случае они остаются «окружающей средой», удовлетворяющей ее прагматические потребности. Поэтому экологическое воспитание должно быть направлено на то, чтобы открыть личности описанные возможности взаимодействия с миром природы; в этом случае экологическое воспитание становится фактором общего развития и формирования личности. А помочь открыть личности все возможности взаимодействия с миром природы, т.е. выполнить образовательно - воспитательные функции.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Губарева Т.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный аграрный университет»,
г. Оренбург

Характер взаимодействия отдельных членов общества в значительной мере отражается на складывающихся социальных отношениях в стране. Важную роль в решении межличностных вопросов и отыскании необходимых компромиссов приобретают личность человека, его способность к культурному толерантному общению.

Однако молодые люди зачастую не готовы к межличностному общению, которое могло бы привести их взаимоотношения к сотрудничеству и взаимопониманию.

Заметим, в основе трудностей межличностного общения студентов всегда лежит конкретная причина, к примеру, непонимание партнера по общению, традиционная обида и т.д. Причинами затруднений общающихся могут служить дисконтактность, недостаточная коммуникация, противодействие.

Невозможно представить развитие человека, само существование индивида как личности, его связи с обществом вне процесса общения с другими людьми. Общение включает все разнообразие духовных и материальных форм бытия человека и является при этом его насущной потребностью.

Исходя из вышесказанного, *культура толерантного общения* представляет собой интегративное качество личности, включающее знания о феномене толерантности и чертах *толерантной личности*; способность объективно оценивать людей, эмпатийность; умение вступать в диалогические отношения, устанавливать отношения сотрудничества, что в целом определяет активную нравственную позицию субъекта общения во взаимодействии с другими людьми, независимо от интеркультурной принадлежности последних.

В структуре культуры толерантного общения мы выделяем три компонента:

- познавательный (знания о межличностном общении, представления о чертах толерантной личности);
- эмоционально-оценочный (способность объективно оценивать людей, эмпатийность);
- поведенческий (построение и проектирование диалогических отношений, установление сотрудничества в процессе взаимодействия).

Методом моделирования нами были определены содержательные характеристики каждого структурного компонента, которые являются показателями уровней сформированности культуры толерантного общения личности в условиях приоритетной значимости общечеловеческих, гуманных (толерантных) идей, идеалов и ценностей.

Мы считаем, что формировать культуру толерантного общения личности необходимо в юношеском возрасте. Это тем более важно, поскольку в юношеском (студенческом) возрасте начинает развиваться чувство культурной идентичности человека и, соответственно, повышается интерес к вопросам эгокультурной принадлежности, расширяется поиск приемлемых социальных ролей, усиливается интерес к общению за рамками ближайшего социума.

Потребность во взаимопризнании и взаимопонимании заставляет молодых людей столкнуться с иными культурами, конфессиями, социальными группами. Молодые люди должны понимать, что именно им жить в этом новом взаимосвязанном, взаимообусловленном мире, строить свои отношения с представителями других наций и конфессий. Они должны осознать: эти отношения служат как прогрессу и процветанию нашего общества, так и прогрессу мирового сообщества.

Именно в юношеском возрасте закладываются основы дальнейшего социального поведения личности, в том числе: способность к эмпатии или конфликтность, социальная изолированность, позитивное или заведомо негативное отношение к представителю другой нации, религии, социальной среды.

Особое значение приобретает собственная жизненная позиция, предпосылками чего выступают: повышенный интерес к себе, своему внутреннему миру, развитие рефлексии, стремление к отстаиванию собственного мнения.

Под теорией процесса формирования культуры общения понимается комплекс научных знаний, дающих целостное представление об объекте исследования, выявляющих причинно-следственные связи в подготовке студентов к культурному толерантному общению, позволяющих определить коммуникативные и нравственно-этические закономерности, принципы и средства формирования специалистов высшей квалификации.

Должный уровень воспитания культуры толерантного общения личности предполагает:

- понимание необходимости знания особенностей процесса общения как важного условия жизнедеятельности человеческого сообщества;
- знание коммуникативных, перцептивных, интерактивных приемов общения, способствующих эффективному протеканию общественно полезной деятельности;
- умение пользоваться навыками общения в условиях повседневной жизнедеятельности;
- способность использования оптимальных путей и средств усиления взаимодействия в общении в ходе деятельности в зависимости от жизненных обстоятельств;

– осведомленность о практических (языковых) нормах современного русского литературного языка.

Как уже отмечалось выше, феномен «культура толерантного общения» как целостное образование личности включает в свою структуру: знания, ценностное отношение и умения, находящиеся во взаимосвязи, взаимопроникновении, с определенной иерархией по значимости и субординации, что и определяет ее сущность как устойчивого свойства личности.

Предварительное изучение рассматриваемого вопроса позволило выявить низкий уровень культуры толерантного общения студенческой молодежи. Анализ современного состояния системы подготовки высшей школы к этому виду деятельности способствовал выявлению трудностей в практической работе педагогических коллективов и причин, их порождающих.

Исходя из вышеизложенного, цель формирования культуры толерантного общения обеспечивается определенными направлениями педагогической деятельности.

Таким образом, процесс формирования культуры толерантного общения студентов вуза предполагает:

- активизацию интереса к жизни и деятельности различных культурных, национальных, конфессиональных, социальных групп и воспитание адекватного восприятия их своеобразия (чем больше люди узнают об индивидуальных особенностях различных культур, тем понятнее им будут чужие поступки, взгляды);

- пропаганду ценностей гуманистического общения, основанных на мировых достижениях культуры взаимодействия;

- воспитание этических и правовых норм поведения в межличностном общении;

- развитие способности к прогнозированию конфликтных межличностных ситуаций и их упреждению;

- воспитание культуротворческих способностей в толерантном общении, опирающихся на умения присваивать и преобразовывать накопленный человечеством мировой опыт взаимодействия и сотрудничества;

- развитие способности учитывать в процессе общения нравственные ценности, нормы и эталоны, заданные тем или иным этносом;

- целенаправленное создание условий, требующих взаимодействия с другими, какими бы в глазах субъекта они не были. При этом происходит взаимное обогащение опыта толерантности, что создает эмоционально – интеллектуально – нравственное поле, на почве которого произрастает положительный опыт отношений и общения.

Специфика формирования культуры толерантного общения личности заключается в следующем:

- понимание необходимости знания процесса общения как важного условия жизнедеятельности человеческого сообщества;

- хорошие знания коммуникативных, перцептивных, интерактивных приемов общения, способствующих эффективной общественно полезной деятельности;

- умение пользоваться средствами общения в условиях повседневной жизнедеятельности;

- способность владения приемами организации текста, адекватно отражающего действительность соответствующего замыслу речи;

- способность использования практических навыков взаимодействия в общении в ходе общественно полезной деятельности, обеспечивающих оптимальные условия полноценного развития человека;

- умение в процессе взаимодействия с людьми идти на компромисс, сотрудничество, взаимопонимание, диалог, быть готовым принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия;

- способность как бы «переноситься» во внутренний мир другого человека, способность эмоционального сопереживания его душевной жизни представляет собой эмпатический фактор, играющий большую роль во взаимопонимании людей. Вхождение в личный мир другого предполагает всегда приоткрытие собственного внутреннего мира, а затем, при общении уже более близком, может действительно возникнуть понимание. Понимание других людей нам важно как то, без чего невозможно наше собственное полноценное существование;

- процесс толерантного общения необходимо выстраивать в соответствии с принципами толерантности, предполагающими уважение к чужому мнению, желание не просто выслушать и понять партнера, но и учесть его точку зрения, активно взаимодействовать с ним;

- умение организовывать межличностное взаимодействие именно на основе уважения другого мнения.

- способность студентов правильно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, давать объективную оценку своему поведению, а также поведению других, устанавливать контакты с людьми, вставать на позицию другого, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, признавать свою неправоту в ситуации спора, столкновения точек зрения, мнений и оценок.

Исходя из этого, целью вуза на сегодняшнем этапе является формирование личности самостоятельной, творческой, способной к самореализации, личности с новым мышлением и мировоззрением, которые должны давать возможность активно и компетентно участвовать в разумном мирозерцании.

Здесь педагогическая деятельность должна быть направлена на преобразование пассивного обучения в творческий процесс взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Это вызывает необходимость обновления традиционного содержания, форм, методов обучения.

Перед высшей школой в настоящее время стоит проблема поиска наиболее эффективных путей соединения формы и содержания в учебном процессе. Одним из таких путей является научная организация учебного процесса.

То или другое содержание предмета изучения может быть выражено различными формами и методами обучения и воспитания. Соответственно и отдельная форма может выразить отражение различного содержания. Оптимальную связь формы, метода и содержания обучения и воспитания определяют рациональная организация и обоснованная методика обучения.

Очевидно, в процессе работы выбор применяемых форм и методов педагогической деятельности зависит от того, на формирование какого компонента или компонентов (познавательного, эмоционально-оценочного, поведенческого) интегративного качества личности «культура толерантного общения» в данный момент нацелены педагогические усилия.

Формы и методы *проблемно-поискового характера* предполагают создание и рассмотрение некоторых типичных проблемных (а иногда и конфликтных) ситуаций, возникающих при межличностном общении. Задачей студентов является: выстроить модель своего поведения, найти наиболее оптимальное и верное решение. Это способствует развитию ценностных ориентаций личности: идеалов, положительных примеров, общественной и личной значимости, накоплением представлений, знаний, определенных эмоциональных впечатлений и переживаний.

Формы и методы *имитационно-ролевого характера* способствуют выработке тактики поведения, проявления действий и поступков по отношению к людям, независимо от их принадлежности, профессии, возраста, пола, взглядов и др. и преодолению трудностей и барьеров в межличностном взаимодействии. Основная их задача - научить студентов правильно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, давать объективную оценку своему поведению, а также поведению других, устанавливать контакты с людьми, вставать на позицию другого, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, признавать свою неправоту в ситуации спора, столкновения точек зрения, мнений и оценок. Непредсказуемость делает эти формы и методы специфической формой познавательной деятельности, дает возможность «прожить» некоторое время в «реальных» жизненных условиях.

В результате осуществления педагогических мер по повышению уровня сформированности культуры толерантного общения усилия экспериментаторов должны быть направлены на то, чтобы студент мог: приобрести необходимые знания о культуре толерантного общения; сформировать положительное отношение к представителям иных культур, национальностей, конфессий, социальных групп, взглядов, позиций, ориентаций; выработать умения и навыки, обеспечивающие позитивное взаимодействие с представителями иных культур, национальностей, конфессий, социальных групп, взглядов.

ОТНОШЕНИЕ КОНФЛИКТА И КРИЗИСА

Доскеева М.Е

АРГУ им. К Жубанова, г. Актобе

Важно обратить внимание на то, что сам процесс оформления интересов и целей сторон протекает в условиях переживания конфликтной или конфликтогенной ситуации.

Каждый конкретный случай переживания конфликта (предстоящего, текущего или прошедшего) определяется двумя факторами: социальными установками, сформированными в культурной традиции, и индивидуальными психоэнергетическими затратами, зависящими от имеющихся ресурсов.

Социальные установки тесно связаны с культурной традицией конфликтобоязни и поэтому отношение к конфликту, даже с учетом того положительного поворота, который начался в сороковых годах, все-таки до сих пор остается умеренно враждебным. Это обстоятельство связано, прежде всего, с особым сочетанием внутреннего и внешнего конфликтов. За любым отношением в системе "Я-Ты" в рефлексивной или нерефлексивной интерпретации стоит отношение "Я - другое Я", т.е. всякая помеха в собственной деятельности, в удовлетворении потребности провоцирует нарушение внутренней целостности личности, порождая сложную конфликтную систему. Следовательно, мы никогда не имеем дело с моноконфликтом. Столкновение внутренних инстанций для своего разрешения и возвращения, достижения целостности стремится к овнешнению, наделению одной из инстанций субъектностью, статусом "чужой". Так внутренний конфликт становится внешним. В свою очередь, любое внешнее столкновение для разрешения, преодоления помехи должно быть овнутренно, т.е. участник "Ты" как бы разыгрывается во внутреннем плане "Я" как своеобразная роль. При этом обязательно должна найтись инстанция, которая "возьмется" исполнять эту роль и хотя бы частично солидаризироваться с "Ты".

Так внешний конфликт находит выражение во внутреннем плане. В любом случае мы имеем внутриличностную картину конфликта, которая переживается как потеря целостности.

Такие переходы из внешнего вовнутрь и обратно хорошо обнаруживаются при детских рассказах об уже прошедших конфликтных ситуациях. По содержанию рассказа и его динамике можно наблюдать, как внешнее столкновение, уже давно прекращенное, вдруг "оживает" и продолжает жить. При этом тот, кто переживает, берет на себя все роли и как бы заново разыгрывает, но уже в своей режиссуре, новый сценарий или по своему усмотрению продолжает прошлый, который реализовался не совсем удачно.

Самой распространенной установкой-иллюзией является представление о победе над противоположной стороной как об удачном разрешении конфликта. Установка на выигрыш и соответствующий подход к анализу конфликтной ситуации провоцирует идеи ресурсного усиления одной из сторон и,

соответственно, переживания недостаточности ресурсов для реализации выигрышной стратегии. Таким образом, ситуация переживается с самого начала как противоборство и противопоставление ресурсных возможностей.

Фиксации на такого рода переживаниях абсолютно бесперспективны с точки зрения разрешения представленных в конфликте противоречий.

Более того, трудности как атрибут любого конфликта практически всегда вызывают к жизни такие психические явления, которые можно свести к трем известным современной психологии критическим жизненным ситуациям. Это стресс, фрустрация, кризис.

Обилие литературы, посвященной вопросам стресса, позволяет остановиться только на его психологическом аспекте. Если обсуждать стрессовую ситуацию как переживание своеобразной растерянности - незнания, каким образом реагировать на внезапный интенсивный и значимый раздражитель, то столкновение с другим действием безусловно стрессогенно. Это значит, что любой конфликт в качестве психологического (по-видимому, и физиологического) атрибута имеет стресс. Вместе с тем, для различения важно, что стресс появляется как сопутствующий эффект первого акта столкновения действий, но затем может оказаться существенной содержательной детерминантой процесса разрешения конфликта. Последнее связано с особенностями переживания самого стресса, мобилизующего или демобилизующего ресурсы психики на овладение ситуацией.

Фрустрация - атрибутивный спутник и одновременно генератор конфликтности. Сам факт обнаружения другого действия как помехи или взаимоисключенности, несовместимости действий при их одновременной и равносильной желательности можно рассматривать как собственно механизм фрустрации в точном соответствии с концепцией С. Розенцвейга. Именно так рассматривают фрустрацию и конфликт Д. Креч, Р. Кратчфилд и Н. Ливсон. Они указывают, что "...чаще фрустрация возникает как следствие противоречия личных желаний человека и ограничений и запретов, налагаемых обществом... Вследствие интернализации социальных стандартов по мере взросления человека этот конфликт становится внутренним. Таким образом, возникающее противоречие и испытываемое чувство фрустрации наилучшим образом может быть изучено "внутри" индивида, равно как и его следствия и психические процессы, направленные на его преодоление".

Вместе с тем очевидно, что не всякая фрустрация по механизму тождественна конфликту. В тех случаях, когда фрустратором является не другое действие, а физическое препятствие или несубъективируемые обстоятельства, фрустрацию можно рассматривать как возможную причину - генератор внутреннего конфликта, возникающего между двумя подинстанциями "Я" по поводу способа преодоления препятствия или его адекватного переживания. В этом случае мы будем иметь следующее:

фрустрацию-1, не связанную с конфликтом;

фрустрацию-2, выступающую как одно из содержательных оснований конфликта, вызванного фрустрацией-1.

Так, например, отсутствие материальных средств на приобретение желаемой вещи (фрустрация-1) провоцирует конфликт между подинстанциями "Я", одна из которых сохраняет образ действия, соответствующий желанию, а другая реализует отвергание-запрет (фрустрация-2).

Наиболее сложным является отношение конфликта и кризиса. Термин "кризис" пришел из медицины и, несмотря на его употребление в различных модальностях, всякий раз означает, по существу, фиксированное в переживании и действии несоответствие или недостаточность имеющегося ресурса для новой ситуации. Нелокальный характер такого переживания, т.е. несоответствие интеллектуального, социального, конституционального и других видов ресурса во многих жизненных сферах обсуждается в психологии как возрастные этапные характеристики (Л.С. Выготский, Э. Эриксон, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, К.Н. Поливанова). Обычно кризисный период в возрастной динамике описывается как деструктивный благодаря его конфликтной насыщенности. В культурно-исторической концепции (школа Выготского) различают негативную фазу кризиса как специфическую характеристику "возрастного перехода". В этом подходе негативная фаза является атрибутом нормального протекания перехода, если за ней следует продуктивная фаза, которая как раз и характеризуется тем, что начинают использоваться новые, адекватные разрешаемому противоречию, ресурсы для урегулирования конфликтов.

Таким образом, кризис как переходное возрастное явление, собственно, и представляет собой, в его негативной фазе, смену периода разрешаемых конфликтов (и потому незаметных) периодом неразрешаемых. Иными словами, кризис являет себя как невозможность, отсутствие средств для продуктивного конфликтования (при этом старые, имеющиеся средства не срабатывают в силу изменившейся ситуации) и проявляется как поиск новых средств. При этом, согласно данным исследователей (Л.И. Божович, Р.Т. Байярд, Дж. Байярд, Э. Лешан, К.Н. Поливановой), по видимому, различие между деструктивно и конструктивно конфликтными областями указывает на границы кризисных областей. Иными словами, в жизни человека появляются новые притязания, ориентация на новые предметы или новые отношения, для достижения которых старые, испытанные средства оказываются непригодными. Вот здесь и возможно обнаружение границы. Собственно новизна области, на которую теперь обращены притязания, определяется скорее ее новой субъективной интерпретацией. Например, желание подростка самостоятельно распоряжаться своим свободным временем или имуществом как признак его нового возрастного статуса. Само по себе свободное время и какое-то имущество были и раньше, но утверждение нового к ним отношения как к собственности возникает в связи с формирующимся чувством взрослости, и провоцирует конфликты, свидетельствующие о притязаниях на новый статус.

Значит, анализ конфликтных систем в кризисные периоды и реализация продуктивных стратегий в разрешении конфликтов есть одновременно и путь продуктивного выхода из кризиса.

Итак, для полноты качественного описания необходима такая психологическая сторона феномена конфликта, как переживания конфликтующих сторон или целостное переживание носителя внутрличностного конфликта.

От этого переживания (переживаний) в значительной мере зависит интенсивность конфликтных действий.

Обсуждение типов конфликтных переживаний можно, согласно концепции Ф.Е. Василюка, представить в двух крайних вариантах:

претерпевающий, с эксцессами спонтанного реагирования; творческий, содержащий компоненты рефлексивного управления.

Разумеется, каждый из этих вариантов содержит множество индивидуализированных образцов поведения, зависящих, прежде всего от личного ресурса участников.

Субъективная интерпретация значимости возникших в деятельности помех может привести к изменениям в диапазоне от полной остановки до конфликтной деятельности и страданий в связи с невозможностью достижения (тотальная фрустрация) до кардинального изменения направленности действия и сосредоточения на конфликтном источнике (аффект подобная конфликтность).

Принципиальным для конструктивной психологии конфликта является положение о том, что при конфликтном анализе и собственно в стратегии разрешения особое значение приобретает способность отделить само переживание в его конкретной форме от конфликтного действия для того, чтобы в последующем соотнесении выявить соответствие или несоответствие переживания продуктивно ориентированной направленности в разрешении данного конфликта.

Литература:

1. Хасан Б.И. *Конструктивная психология конфликта*
2. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. *Разрешение конфликтов и ведение переговоров: Учеб. пособие. - Красноярск; Москва, 2001. - 236 с.:*
3. М.С. Хромченко., Б.И. Хасан *Мир без конфронтации: Москва «БОНФИ», 2002*
4. С.Л.Рубинштейна *Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии») [49,60]*
5. Х. Хекхаузену Heckhausen, Н. *Entwurf einer Psychologie des Spielens. Psychol. Forsch., 1964, 27, [56,43].*
6. А. Адлер *Практика и теория индивидуальной психологии 1926[1,54]*
7. Леонтьев, А.Н. *Становление психологии деятельности: Ранние работы - М.: Смысл, 2003. – 440 с.*
8. А.В.Петровский *Психология общения. Энциклопедический словарь Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М. Изд-во «Когито-Центр», 2011 г.*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРОВ

Еремина Н.В., Томин В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современные преобразования в сфере высшего образования обуславливаются изменениями в жизни нашего общества. Возросли требования к повышению качества подготовки специалистов, усилилась необходимость изучения иностранных языков с ориентацией на практическое применение их в сфере профессионального общения. В связи с появлением новой профессиональной литературы, зарубежного оборудования с документацией на иностранном языке, предприятий, сотрудничающих с зарубежными партнерами, возникла острая потребность в инженерах владеющих иностранным языком не просто на бытовом, а на профессиональном уровне.

За последние годы, благодаря развитию рыночной экономики в нашей стране, у специалистов инженеров появились новые возможности для самореализации. В частности стали реальными:

1. Контакты в экономической, политической, культурной и прочих сферах жизни.
2. Работа на предприятиях и фирмах тесно сотрудничающих с зарубежными партнерами.
3. Повышение квалификации и профессиональные стажировки за рубежом.

Все эти факторы способствовали выдвижению учебной дисциплины «Иностранный язык» на одно из значимых для студентов мест. Эти же факторы наряду с сокращением учебных часов, отводимых на освоение дисциплины, обусловили необходимость функционирования новой подсистемы языкового образования – дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая успешно осуществляется на кафедре иностранных языков Оренбургского государственного университета уже более 10 лет. Мы пришли к выводу [2;3], что одним из главных условий эффективности обучения иностранному языку является соответствие программы современным лингводидактическим принципам, профессиональной направленности учебных материалов, функционально-коммуникативный подход к их отбору, стимулирование активной познавательной-мыслительной деятельности обучаемых. Разработанная преподавателями кафедры программа обучения иностранному языку учитывает непрерывность и преемственность различных уровней подготовки студентов и обеспечивает систематизацию полученных знаний [1;5]. Преподаватели кафедры иностранных языков совместно с преподавателями специальных дисциплин определили ключевые темы в рамках узких специализаций по курсам. Применение модульного подхода в обучении обеспечивает его универсальность и возможность модификации [10].

Данная программа применима на любом уровне владения иностранным языком для различных категорий, обучающихся, в виду того, что она подбирается индивидуально для каждой группы из набора необходимых блоков [4;9]. Обучение в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» имеет четкую профессиональную направленность, и это обусловлено, прежде всего тем, что в разработанной программе курса обучения в качестве главной задачи обучения ставится развитие у студентов умения работать с оригинальной литературой по специальности и вести беседу в рамках профессиональной тематики. В процессе обучения преподаватель решает основную задачу обучения – научить студентов высказываться по профессиональным вопросам письменно и устно, работать с иностранными специалистами, ставить проблемы и находить пути их решения, изучать зарубежный опыт и делать предложения по использованию российских передовых разработок за рубежом, что особенно актуально для России в настоящее время [6]. Отбор и организация учебного материала проводится с учетом аутентичности, разножанровости и строится по возрастающей степени сложности. Задания способствуют творческому переосмыслению и переработке текстов. Основным средством обучения являются авторские пособия, содержащие кроме текстового материала практические рекомендации по повышению уровня понимания прочитанного. Аутентичные материалы дорабатываются в учебных целях и максимально приближаются к естественным. Именно такие материалы помогают студентам в овладении иностранным языком, поскольку аутентичные тексты, не получившие должной методической обработки, не только ничему не научат ввиду своей сложности, но и усложнят овладение иностранным языком [8].

В преподавании английского языка для студентов инженеров аутентичные тексты занимают особое положение, т.к. служат основным источником информации о реалиях профессии инженера англоговорящих стран. Аутентичные тексты инженерно-технической направленности характеризуются длинными предложениями, причастными и деепричастными оборотами, сложной лексикой, что, несомненно, вызывает затруднения в чтении, переводе, понимании и обсуждении данных текстов [11]. Для снятия трудностей при работе с аутентичными текстами необходимо:

- приступать к работе с текстом, когда студенты понимают и могут употреблять базовый лексический минимум по данной теме, чтобы обращать их внимание на более сложные лексические единицы и фоновые знания, содержащиеся в тексте;
- добавлять поясняющие предложения;
- частично заменять сложные грамматические структуры, разбивать сложные предложения на более простые, не нарушая при этом такие критерии как связность, ситуативность и цельность;
- исключить из текста авторские отступления, примеры.

Такая методическая обработка аутентичных текстов стимулирует естественное взаимодействие на занятиях, поскольку тексты аутентичного

характера содержат актуальную интересную информацию, которая при предложенной выше обработке не вызовет у студентов затруднений в понимании. Осознание практической полезности того или иного текста является основным активизирующим фактором обучения. Таким образом, студенты постепенно овладевают всеми видами чтения аутентичной спецлитературы, отрабатывают умения готовить тезисы, доклады, учатся обозначать на иностранном языке сферу своих профессиональных интересов [7].

Опыт работы показывает, что даже на начальном этапе студенты мотивированны на деловое общение и с интересом откликаются на предлагаемые для дискуссии темы. Они закрепляют базовую терминологию по конкретной специализации, расширяя свой кругозор и находя дополнительные источники информации. Они учатся систематизировать и обобщать информацию, готовить обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, аннотировать. Студенты высоко оценивают получаемую аутентичную информацию по специальности, которой овладевают при изучении иностранного языка.

К сожалению, подготовка дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» сопряжена с рядом трудностей, в частности: недостаток профессиональной литературы, ограниченные контакты с иностранными коллегами в данной области.

В заключении хотелось бы отметить высокую эффективность применяемой на практике программы, предлагающей студентам альтернативную форму получения знаний, которая ни в коем случае не призвана заменить традиционную, а дополнить ее и обеспечить непрерывность в формировании профессиональной компетенции.

Список литературы:

- 1. Еремина, Н.В. Самостоятельная работа студентов с фономатериалом в условиях неязыкового бакалавриата / Н.В. Еремина, В.В. Томин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. - Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. - С. 2728-2732.*
- 2. Еремина, Н.В. Кросс-культурное взаимодействие: из опыта работы в рамках дополнительного лингвистического образования студентов неязыковых вузов / Н.В.Еремина, В.В. Томин // Профессиональное лингвообразование: материалы восьмой международной научно-практической конференции. - Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2014. – 631 с. – С.478 -483.*
- 3. Еремина, Н.В. Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей / Н.В. Еремина, О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. - №2. - С. 47-54.*

4. Кабанова, О.В. Из практики лингвистического образования магистрантов / О.В. Кабанова, Н.В. Еремина, Г.В. Терехова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. - Оренбург ООО ИПК «Университет», 2015. - С.1816-1820.
5. Кабанова, О.В. Проблемы обучения речевому общению студентов на занятиях по иностранному языку / О.В. Кабанова // Труды Оренбургского института (филиала) МГЮА. - 2010. – №12. – С. 232-236.
6. Ксенофонтова, А.Н. Теоретические и прикладные аспекты развития речевой деятельности: монография / А.Н. Ксенофонтова, Н.В. Еремина, В.В. Томин. - Оренбург: ОГУ, 2006. - 263 с.
7. Сахарова, Н.С. Развитие академической мобильности студентов университета в современном пространстве – времени высшего профессионального образования / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2013. - № 2. - С. 221-225.
8. Терехова, Г.В. Интенсификация учебной деятельности в системе профессиональной подготовки студентов / Г.В. Терехова, Н.В. Еремина, О.В. Кабанова // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №3. Режим доступа: www.science-education.ru/123-19847. - 15.12.2015.
9. Томин, В.В. Вектор диалоговых отношений в системе педагогических взаимодействий / В.В. Томин // Альманах современной науки и образования, 2013. - №4. – С. 189-191.
10. Томин, В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов / В.В. Томин, Н.В. Еремина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. - Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. - С. 2772-2778.
11. Томин, В.В. Формирование межкультурной толерантности студентов как фактор продуктивного кросскультурного взаимодействия / В.В. Томин // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №1-1. Режим доступа: www.science-education.ru/ru/article/view?id=17779. - 12.12.2015.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ МИКРОБИОЛОГИИ

Ляшенко И.Э., Желтова В.И.

**ГБОУ ВПО Оренбургский государственный медицинский
университет МЗ РФ, г. Оренбург**

Воспитание и обучение – это двуединый процесс, лежащий в основе формирования личности, ее ценностных ориентаций. Воспитание и обучение неразрывно связаны и являются важнейшей составляющей педагогической деятельности в Высшей школе. Развитие и совершенствование этой работы – одна из актуальных задач образовательного процесса в современной России, где на ВУЗы, как никогда прежде, возлагается ответственная задача не только пополнения штата специалистов, но, главным образом, формирования духовной и нравственной элиты общества[1].

Организация и методическое обеспечение многообразия форм и направлений воспитательной деятельности регламентируются ведомственными целевыми программами, методическими комиссиями, научными проектами, Советами по научному обеспечению воспитательной деятельности в ВУЗах, четким определением функций проректоров по воспитательной работе, кураторов студенческих групп, деятельности кафедральных коллективов.

Учитывая инновационные тенденции в современном Высшем образовании (согласно ФГОС), ориентированном на компетентностный подход, при создании учебно-методических комплексов по микробиологии на факультетах по соответствующим специальностям, были разработаны новые учебные программы. В программах определены основные общекультурные и профессиональные компетенции, формирование которых в, том числе и в процессе изучения микробиологии, будет способствовать становлению социально-активного, высокопрофессионального и конкурентноспособного специалиста. Совокупность сформированных компетенций можно, на наш взгляд, рассматривать как интегральную характеристику эффективности предстоящей жизнедеятельности выпускника.

Очевидно, не следует абсолютизировать утверждение о том, что в настоящее время «...на первый план выходит не информирование студента, а его способность самому находить и применять необходимые решения профессиональных задач и социальных проблем» [2]. Полагаем, что одной из важнейших составляющих учебного процесса является активация познавательной деятельности, которая не может развиваться на пустом месте. При этом, информированность есть важнейшая составляющая обучения, поскольку нельзя установить связь между фактами и явлениями, не зная их сути и содержания. Иное дело – получение этой информации, объединяющее все сферы педагогического процесса, от изложения фактов преподавателями до самостоятельного поиска информации через доступные информационные источники, а также все виды самостоятельной внеаудиторной работы.

Преподавание микробиологии будущим врачам, фармацевтам, специалистам медико-профилактической направленности, с одной стороны, обеспечивает достаточную общую и специальную информированность, с другой стимулирует интерес к предмету, побуждает к самостоятельному поиску информации, умению доказательно отстаивать свою точку зрения. Изучение морфо-функционального многообразия микроорганизмов, особенностей их взаимодействия с внешней средой, основных закономерностей инфекционного процесса, механизмов естественной резистентности и специфического иммунитета очевидно является базисным материалом. Но глубокое, проблемное его изучение, с мотивацией применения полученных знаний в практической деятельности способствует пониманию роли различных факторов, в том числе не только биологических, но и социальных в возникновении, течении и исходе инфекционного заболевания. В частности, изучение действия химиопрепаратов (антибиотиков) на различные микроорганизмы и их сопутствующего влияния на организм человека, определение особой «интимности» в действии иммуномодуляторов и обоснование практически отсутствия этиотропных средств для лечения вирусных инфекций формируют у студентов понимание бережного отношения к человеку, в том числе больному. Главный методологический принцип такого отношения, сформулированный еще Гиппократом «Не навреди!», должен реализоваться специалистом через адекватную профессиональную деятельность, превалируя в возможном конфликте интересов между ее коммерческой и гуманной составляющими.

Организация работы студентов на практических занятиях предполагает различные формы и направления, включающие практически все уровни усвоения знаний: от наглядного изучения табличного материала и фиксации результатов демонстрационных работ до проведения экспериментальных исследований и решения проблемных ситуационных задач. Особое внимание при этом уделяется профессионально мотивированным вопросам, требующим личностного осмысления и выводов. Так, максимальный интерес у студентов вызывают проблемы асептики, оценки санитарно-эпидемиологического состояния объектов внешней среды, механизмы становления естественной резистентности и специфического иммунитета организма человека и влияющие на них факторы, современные задачи химиотерапии, вопросы вирусологии и др. Организация лабораторной работы на занятиях направлена на создание ситуации успеха. Собеседование по теоретическим предпосылкам лабораторного исследования осуществляется в форме диалога, а обсуждение результатов эксперимента часто носит дискуссионный характер с участием большинства членов группы, что несомненно является перспективным направлением в плане воспитания у студентов ориентированности на реализацию практического и исследовательского поиска, успешной работы в коллективе. Бесспорна роль преподавателя как лидера такого временного коллектива, личностные и профессиональные качества и умения которого являются определяющим фактором общего успеха, что готовит студентов в

будущем к выбору правильной эффективной модели коллективной деятельности.

В значительной степени осуществлению успешного образовательного процесса на кафедре способствует методическое обеспечение. С этой целью коллективом кафедры микробиологии был разработан комплект учебно-методических пособий (центральные издания), включающий руководство к практическим занятиям для студентов [3], учебник [4], компендиум [5], руководство к практическим занятиям для преподавателей [6]. Данный комплект пособий был награжден званием Лауреата премии губернатора Оренбургской области в сфере науки и техники «За цикл работ по формированию профессиональной компетентности студентов медицинских вузов». Таким образом, студенты изучают и осваивают предмет, используя пособия и учебники, разработанные их преподавателями, что также является важным воспитательным моментом.

Одним из наиболее доступных, на наш взгляд, приемов коррекции мотивационной сферы у студентов является стимулирование и поддержание исследовательских проектов, которые они реализуют в процессе самостоятельной работы на студенческих научных конференциях и заседаниях кружка СНО при кафедре в форме докладов, резюме, презентаций, подготовке и просмотрах учебных и научно-популярных фильмов. Каждое заседание кружка вызывает у студентов неподдельный интерес, выражающийся в массе вопросов, и завершается активной дискуссией. Студенты разных факультетов на таких заседаниях имеют возможность заинтересованного общения со своими коллегами с других факультетов, что несомненно стимулирует профессиональное мышление, интерес к избранной теме и к будущей профессии, а также влияет на желание продолжать самостоятельную работу.

Одним из весьма существенных ориентиров в воспитательной работе является изучение роли личности в развитии науки. В масштабе исторического времени студенты изучают труды известных микробиологов и великих ученых - Л. Пастера, Р. Коха, И. Мечникова, Д. Заболотного, З. Ермольевой и др. Примеры из жизни и деятельности ученых, качества их личности, значение осуществленных открытий и установленных закономерностей служат важнейшим условием и фундаментом, на котором преподаватель формирует у студентов логику мышления, интерес к предмету, развитие творческой учебно-познавательной активности. Теоретический поиск, направляемый преподавателем, приводит будущего специалиста к пониманию сложности путей процесса познания. В частности, на примере развития и становления принципов этиотропной терапии микробных заболеваний - от идеи И.И. Мечникова о микробном антагонизме до открытия и получения антибиотиков, а позже и эубиотиков и широкого их внедрения в современный быт и медицину.

Приведенные примеры и направления учебной деятельности на кафедре микробиологии имеют большое значение для будущих специалистов. Поисковый характер большинства заданий для самостоятельной работы как в пределах учебного занятия, так и в кружковой деятельности обуславливает

развитие творческого мышления, умение успешно работать как самостоятельно, так и в коллективе, находя общие идеи для заинтересованного решения поставленных задач. Целенаправленность, настойчивость, активность в поиске новых сведений, серьезное, ответственное отношение к работе, коммуникабельность и доброжелательность, общая гуманистическая направленность профессиональной деятельности – спектр качеств, прививаемый будущим специалистам в процессе изучения медицинской микробиологии. Таким образом, воспитание в процессе обучения обуславливает не только успешное получение теоретических знаний и практических умений, но и расширяет перспективы их эффективного использования в последующей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Тихоненков, Н. Приложение к письму Минобрнауки от 22.02.2006 № 06-197 (извлечения с дополнениями) / Н. Тихоненков // *Студенчество. Диалоги о воспитании.* – 2011. – № 2(56). – С. 23-24.
2. Ашихмин, С.А. О воспитании будущего врача / С.А. Ашихмин // *Студенчество. Диалоги о воспитании.* – 2011. – № 3. – С. 11-12.
3. *Руководство к практическим занятиям по медицинской микробиологии, вирусологии и иммунологии: учебная литература для студентов медицинских вузов / под ред. О.В. Бухарина.* – М.: Медицина, 2002. – 340 с. – ISBN 5-7691-1250-6.
4. *Медицинская микробиология (Вопросы. Ответы. Схемы): учебник / под ред. О.В. Бухарина.* – М.: Медицина, 2004. – 394 с. – ISBN 5-225-04-678-9.
5. Бухарин, О.В. *Медицинская микробиология: компендиум / О.В. Бухарин.* – Екатеринбург: УрО РАН, 2009. – 248 с. – ISBN 978-5-7691-2033-6.
6. *Руководство по организации и проведению практических занятий по медицинской микробиологии: учебная литература для медицинских вузов / под ред. О.В. Бухарина.* – Екатеринбург: УрО РАН, 2009. – 399 с. – ISBN 5-7691-2013-4.

ДИАГНОСТИКА КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Манаева Н.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Развитие современного мира направлено формирование мирового информационного пространства, взаимосвязанное функционирование мировых товарных рынков, рынков информации и знаний, капитала и труда – создание информационного общества. Учитывая современный уровень внедрения информационных технологий во все сферы человеческой деятельности, недостаточно просто владеть технологиями на высоком уровне, нужно еще и быть готовым к изменениям уметь приспосабливаться к новым условиям, быть мобильным.

Динамичное изменение информационного и образовательного пространства делает актуальным изучение процесса формирования *информационной мобильности* студентов вуза, под которой мы понимаем интегративное качество личности, проявляющееся в готовности студентов к восприятию и активному использованию новой информации, быстрой адаптации к программным и информационным средам на основе имеющегося опыта. В контексте нашего исследования структура информационной мобильности представлена как совокупность устойчивых связей между когнитивным, операционным и ценностным компонентами. Показатели формирования компонентов информационной мобильности у студентов вуза представлены в таблице №1

Таблица №1 Компоненты и показатели формирования информационной мобильности студентов

Компоненты информационной мобильности	Показатели
Когнитивный компонент характеризуется системой знаний необходимых для решения учебных и профессиональных задач, характером познавательной деятельности студентов, природой и средствами научного познания и творческой самореализации.	<ul style="list-style-type: none">• знание информационного тезауруса;• знание алгоритмов и способов информационного поиска, анализа и обработки информации с использованием информационных технологий;• знания о профессионально-ориентированных технологиях; знания о назначении и способах использования информационных ресурсов.

<p>Операционный компонент включает в себя совокупность приемов, способов и методов деятельности студентов, который проявляется в соответствующих умениях работы с информацией, коммуникативных и исследовательских навыках.</p>	<p>умения использовать технологии поиска, анализа, оценки информации; умения использовать информационные технологии для обработки различных видов информации; умение составлять алгоритм действий и осуществлять выбор оптимального средства решения поставленных задач; потребность и умение работать в группе.</p>
<p>Ценностный компонент характеризует уровень мотивационных побуждений, оказывающий влияние на выбор ценностных ориентаций в новой информационной среде.</p>	<p>мотивы приобретения новой информации; ценностное отношение к процессу познания и выбранной профессии; потребность в профессиональном и творческом саморазвитии.</p>

Диагностика информационной мобильности проходила в два этапа. На первом этапе проводилось входное тестирование по информатике, которое позволило оценить степень владения студентами информационными технологиями на начальном этапе. Результаты данного тестирования были обработаны в соответствии со структурой информационной мобильности и позволили охарактеризовать ее когнитивный и операционный компоненты. На втором этапе входной диагностики информационной мобильности со студентами проводилось анкетирование, вопросы которого были ориентированы на определение уровня сформированности ценностного компонента информационной мобильности, знание информационного тезауруса, определение умений работы с информацией.

Входное тестирование проводилось с использованием системы интерактивного тестирования АИССТ. Для тестирования использовались вопросы, составленные на основе фондов тестовых заданий по дисциплине «Информатика», разработанных преподавателями кафедры информатики для студентов различных направлений. Общая база составила 205 тестовых вопросов по следующим разделам информатики:

- Информатика и информатизация общества. Информация.
- Технические и программные средства реализации информационных процессов.
- Обработка информации средствами текстовых и графических редакторов.
- Электронные таблицы. Информационные системы и базы данных.
- Защита информации. Локальные и глобальные компьютерные сети. Сервисы Интернет.
- Моделирование и формализация вычислительных процессов.

– Основы алгоритмизации и программирования.

При проведении тестирования осуществлялась случайная выборка указанного числа вопросов из каждого раздела. Всего студентам предлагалось ответить на 35 вопросов по 7 вопросов из каждого раздела информатики. Таким образом, каждый студент получил индивидуальный, неповторяющийся вариант тестирования. Предлагаемые студентам тесты включали в себя вопросы теоретического характера, направленные на определение базовых основ информатики, вопросы практической направленности по конкретным программным продуктам, а так же вопросы, требующие нестандартного подхода, проявления творческих способностей и логических умозаключений, то есть проявления тех качеств, которые нужны будущему специалисту в его профессиональной деятельности

После проведенного анализа результатов тестирования, выяснилось, что наибольшее затруднение у студентов вызвали такие разделы дисциплины как: «Информатика и информатизация общества. Информация», «Моделирование и формализация вычислительных процессов», «Основы алгоритмизации и программирования», «Защита информации. Локальные и глобальные компьютерные сети. Сервисы Интернет».

Понятия «информация», «информационные процессы» и «информационные технологии» являются центральными понятиями курса «Информатика» и базовыми для освоения дальнейших разделов курса и развития профессиональных навыков. Будущие профессионалы должны четко осознавать динамику информационных процессов и технологий и быть готовыми к освоению новых программных продуктов. Разделы «Моделирование и формализация вычислительных процессов», «Основы алгоритмизации и программирования», являются основополагающими для изучения профессионально направленных дисциплин студентов технического профиля. Современный инженер должен хорошо владеть понятиями и «модель» и «моделирование», поскольку сам процесс моделирования, является важным этапом проектирования – деятельности, которая является основополагающей для инженера. Знание раздела «Защита информации. Локальные и глобальные компьютерные сети. Сервисы Интернет» позволяет грамотно использовать средства коммуникации, глобальных и локальных сетей, то есть способствует развитию тех навыков, без которых не может обойтись квалифицированный специалист любой области.

Результаты проведенного входного тестирования по информатике показали довольно низкий уровень школьных знаний в вопросах теоретического характера. А ведь общеобразовательный курс информатики, преподаваемый в школах, должен обеспечить подготовку будущих студентов для изучения программ высшего образования, в том числе и профессионального. Знание информатики, ее основных понятий, владение информационными технологиями составляют основу для дальнейшего профессионального образования, для успешного освоения учебных программ с помощью информационно-коммуникационных технологий и формирования информационной мобильности.

Вопросы анкетирования, направленные на определение уровня сформированности когнитивного компонента информационной мобильности включали составление тезауруса - системы терминов, знаний, представлений в области информатики и информационных технологий. Тезаурус основных понятий показал, что терминологией студенты владеют слабо. Наименьшее затруднение у студентов вызвало понятие «информационные технологии», его не смогли охарактеризовать только 20,8% , а почти все полученные ответы были наиболее приближены к принятым определениям понятия.

Понятия «информационная компетентность» и «информационная культура» - не смогли охарактеризовать 37,5%; «информатизация общества» - 41,7% студентов. Анализ ответов по этим понятиям показал, что наименее понятно студентам понятие информационной культуры, большинство ответов сводилось к информационной грамотности, умениям и способностям работы с информацией и информационными технологиями. Более точны к общепринятым определениям были характеристики информационной компетентности и информатизации общества.

Дальнейшая диагностика операционного компонента информационной мобильности проводилась на основе компетентностно-ориентированных заданий. Задания были ориентированы на информационный поиск, оценку и анализ найденной информации, ее интерпретацию, согласно сформулированной задаче, обработку и представление информации. Поиск информации – это деятельность, с которой сталкивается современный студент практически каждый день, от того насколько будет продуктивна эта деятельность во многом зависит эффективность его учебной и будущей профессиональной жизни. Важно не просто умение найти информацию, но и оценить ее полезность, суметь адаптировать и интерпретировать ее для своих целей.

В результате выполнения студентами задания мы констатировали, что полностью справиться с заданием смогли не более 15 % студентов, 61% студентов частично выполнили задание или допустили многочисленные ошибки при его выполнении, 24% студентов не справились с заданием. В целом информационный поиск не вызвал затруднений у студентов 76% студентов смогли сформулировать параметры поиска и найти нужную информацию, однако, надо отметить, что только половина из них (37%) правильно сформулировали поисковый запрос. Подавляющее большинство (47%) студентов сформулировали слишком широкий запрос, тем самым получили избыточность информации и потратили большее время на ее анализ; 16% сформулировали слишком узкий запрос и тем самым тоже потеряли время на доработку запроса.

Анализ эффективности стратегий поиска информации и оценки ее надежности, показал, что подавляющее большинство студентов используют в качестве источника информации случайные сайты, при этом, не всегда анализируя качество и надежность таких источников. Нас удивил факт, что около половины студентов (41%) полностью доверяют интернет-источникам и не считают нужным оценивать их надежность, остальная часть студентов, хоть и настаивает на оценке надежности, сформулировать критерии такой оценки

не могут. Среди критериев оценки надежности источников информации в интернете студенты называли такие как «скорость загрузки страницы», «посоветовал товарищ», «указание даты публикации» и др. Неумения студентами критически оценивать источники информации в сети подтверждают и другие исследования [2].

При обработке найденной информации наибольшее затруднение у студентов вызвало построение математической модели решения задачи, обработка табличных данных, работа с базами данных. Меньше трудностей возникло при работе с текстовой информацией, графикой, представление информации в виде презентации. Эти выводы подтверждают и результаты проведенного тестирования.

Оценку ценностного компонента информационной мобильности студентов первого курса мы проводили с помощью анкетирования. Вопросы анкетирования были направлены на определение информационной активности студентов, характеристику данной активности, их ценностного отношения к информации, информационным технологиям, своей будущей профессии.

Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство студентов (96%) имеют доступ к сети интернет и используют ресурсы сети каждый день. Оценивая активность использования ресурсов сети в течение дня, мы констатировали, что более 3-х часов в день проводят в сети около 62% респондентов, 1-2 часа – 34 %, не используют ресурсы сети каждый день 4% опрошенных. К наиболее часто используемым сервисам сети относятся социальные сети (95%), электронная почта (85%), поисковые системы (81%), чаты (67%), причем подавляющее большинство использует эти сервисы исключительно в личных целях.

Анализируя группу вопросов анкетирования, направленных на определение источников информации, которые студенты используют для подготовки к учебным занятиям, можно заключить, здесь отдается предпочтение сети интернет – все 100% учащихся используют ресурсы сети для подготовки к занятиям. Из них 30% студентов тратят на такую подготовку 2-3 часа в день, 7, 5% – 1 час в день и 62,5% – 3 и более часа в день. Более половины опрошенных студентов (60%) совсем не пользуется услугами библиотеки и бумажными источниками для поиска информации.

Сам процесс поиска информации не вызывает у студентов особых затруднений – 66,7% опрошенных считают, что могут планировать поиск самостоятельно, с использованием нескольких источников, 33,3% пользуются источниками, которые определил преподаватель и затрудняются самостоятельно выбирать источники. Однако, несмотря на такой высокий процент студентов, которые считают, что могут планировать поиск самостоятельно, указать источники, смогли лишь единицы. Большинство респондентов (75%) просто указали электронную библиотеку ОГУ или электронную энциклопедию Wikipedia (42%). Другие источники, например, конкретные профессионально-ориентированные сайты или электронные издания назвали всего 9% студентов. Все это позволяет заключить, что студенты весьма ограничены в поиске информации и не уделяют должного

внимания выбору источников. Имея у себя в распоряжении мировое виртуальное пространство для поиска информации, они в каждом конкретном случае ограничиваются случайными сайтами, назвать и охарактеризовать которые не могут.

Большая часть студентов (85%) считает, что найденную информацию необходимо анализировать на предмет ее полезности, 75% из общего числа опрошиваемых считают, что вполне могут с этим справиться сами, хотя на практике лишь единицы действительно смогли это сделать. Не могут самостоятельно анализировать информацию, предпочитая прибегать к помощи преподавателя 10% опрошиваемых студентов, 5% студентов не считают нужным анализировать найденную информацию, и 10% студентам было затруднительно ответить на данный вопрос.

Оценивая уровень мобильности, связанный с освоением новых программных продуктов, а так же с использованием информационных технологий для решения профессионально-ориентированных задач, можно отметить, что большинство студентов (54,3 %) предпочитают задачи, имеющие единственный способ решения; 37,5% - задачи, имеющие разные способы решения; и лишь 8,2% студентов отметили интересными для себя задачи исследовательского характера, требующие привлечения знаний из различных областей. Соответственно, около половины студентов (41,7%) предпочитают четко обозначенное программное средство для решения конкретной задачи; 37,5% - предпочитают выбирать из нескольких представленных программных средств; 20,8% студентов было затруднительно ответить на данный вопрос. Также половина студентов предпочли бы выбирать программное средство, которое наиболее им знакомо, если такой выбор представится; 37,5% может воспользоваться программным средством ранее не знакомым, если его порекомендуют специалисты в этой области; и лишь 12,5% при самостоятельном выборе программного средства считают необходимым проведение анализа этапов решения задачи и прогноза вероятностного результата.

Аналогичная динамика наблюдается и в самостоятельном изучении программных средств. Половина студентов группы делали попытки в самостоятельном освоении программ, 27,5% никогда не изучали программные средства самостоятельно, 22,5% студентов считают, что успешно справилась с самостоятельным изучением программных приложений. При этом, студенты отдают большее предпочтение программам досугового характера (графические и видео редакторы, программы работы с телефоном, и другими устройствами) нежели программам, которые имеют профессиональную направленность либо информационно-образовательным технологиям. 70% из общего числа опрошенных отмечают, что им нравится самостоятельно изучать программные приложения, причем многие студенты не просто отвечали «да» или «нет», а давали довольно эмоциональные ответы «Очень нравится!», «Да, это так интересно!», «Да, я с удовольствием это делаю» и др. Все это говорит о высоком уровне сформированности ценностного компонента – студенты имеют положительную мотивацию к изучению новых информационных технологий,

хотя и делают они это больше для развлечения, нежели для развития и познания.

Подведем общий итог проведенной нами диагностики. Анализ полученных в результате тестирования и анкетного опроса данных говорит о дисбалансе теоретических знаний и практических умений студентов. Подавляющее большинство студентов первого курса имеют в области информатики и информационных технологий фрагментарные знания воспроизводящего характера, слабо ориентируются в ситуациях требующих умений анализа, синтеза, обобщения информации, ее критической оценки. Практические навыки работы по обработке информации с использованием различных программных приложений развиты на более высоком уровне, однако студенты предпочитают действовать «по образцу», стараются минимизировать свои интеллектуальные и временные затраты, тем самым заменяя активную творческую деятельность пассивной репродуктивной. Значительная часть респондентов, в полной мере, не понимает сути информационных процессов (в обществе, технике, природе), самого понятия информации, ее свойств и аспектов. Они не видят связи между используемыми информационными технологиями и образовательной и будущей профессиональной деятельностью, предпочитают использовать хорошо знакомые им программные продукты, не отслеживают появление новых информационных технологий, затрудняются в выборе оптимального средства решения задачи.

Наблюдается противоречие при оценке информационной активности и мотивации приобретения информации – демонстрируя высокую информационную активность, студенты указывали в качестве основных мотивов приобретения информации: «развлечение», «общение», «заполнение свободного времени» и др. В целом, у студентов замечается высокая мотивация к освоению информационных технологий. Даже те студенты, которые никогда не изучали программные продукты самостоятельно, отзывались положительно об этом процессе и выразили желание научиться осваивать новые средства обработки информации. Современные студенты не мыслят свою жизнь без компьютера и средств коммуникации, однако большей частью используют их для развлечения и общения. Они осознают ценность информации и могут использовать современные технологии для поиска и обработки информации, однако делают это интуитивно, плохо владеют алгоритмами поиска, не умеют классифицировать и интерпретировать найденную информацию. Имея у себя в распоряжении мировое информационное пространство, они ограничиваются лишь случайными сайтами, охарактеризовать которые не могут.

Информатизация и компьютеризация общества, совершенствование техники, внедрение новых технологий, изменения в профессиональной деятельности человека активно отражаются и на образовательном процессе: возрастают объем и доступность информации в реальном и виртуальном пространстве, обновляются и совершенствуются информационные технологии. Современному студенту уже недостаточно просто хорошо владеть прикладными программами и средствами коммуникации, важно осознавать

динамику развития информационных технологий, быть готовыми к освоению новой информации, новых программных сред, уметь приспосабливаться к новым условиям труда, интуитивно предчувствовать изменения и тенденции развития профессионально-ориентированных технологий – быть информационно мобильным. Развитие информационного и образовательного пространства делает актуальным изучение процесса формирования информационной мобильности студента вуза, определяет необходимость разработки научно-методологического сопровождения, обеспечивающего эффективность ее решения. Информационная мобильность сегодня является одной из основных профессиональных характеристик будущего специалиста, способствующих его конкурентоспособности на рынке труда, способствует осознанию своих возможностей, дает уверенность в себе и своем будущем, в профессиональной деятельности.

Список литературы

- 1. Манаева Н. Н. Структура и диагностика информационной мобильности студентов вуза / Н. Н. Манаева // Научный диалог. — 2015. — № 10 (46). — С. 104—119.*
- 2. Ольховая Т.А. Информационные поиск в интернет-среде как фактор развития познавательной самостоятельности студентов вуза: монография / Т.А. Ольховая, В.Н. Елисеев. – М.: «Дом педагогики», 2015. – 182с.*

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА (ПО МАТЕРИАЛАМ МОНИТОРИНГА)

Мелекесов Г.А., Чикова И.В.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск**

Модернизация в сфере образования и внедрение новых государственных образовательных стандартов высшего образования постулирует активное использование в учебном процессе активных и интерактивных технологий и методов обучения.

Как следствие, одной из важнейших задач качественной подготовки бакалавра является внедрение активных и интерактивных форм обучения. С целью выявления особенностей таких форм обучения в 2014 году в Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ был научно-исследовательской лабораторией разработан и проведен мониторинг «Преподаватель глазами студентов», включающий вопросы и по образовательной деятельности, ее формам. В мониторинге приняли участие 180 студентов очной формы обучения 2-4 курсов всех факультетов.

Первоначально нами выявлялась осведомленность студентов и их ориентация в понятиях «активные технологии» и «интерактивные технологии». По ответам были выделены три категории студентов:

- имеющие знания в исследуемых понятиях в виду освоения дисциплин педагогической направленности. К ним отнесены студенты ФДНО, ФПП;
- имеющие частичные представления – ФФ, ФМФ, ФИЯ, ИФ;
- не изучавшие данные понятия в процессе обучения – ЕНФ, ЭФ, МТФ.

Под «активными технологиями» студенты подразумевают «активизацию деятельности учащихся в процессе обучения»; «диалоговое обучение», «новые технологии взаимодействия», «активизация творческого начала у учащихся», «обучение с использованием ИКТ».

При определении дефиниции «интерактивные технологии» студентами даются определения следующего характера: «технологии активизации субъектов образовательного процесса»; «диалоговое обучение»; «обучение во взаимодействии»; «технологии воздействия на мотивацию учащихся в процессе общения», «технологии коллективного взаимодействия», «технологии активизации субъектов образовательного процесса», «методы насыщения обучения взаимодействием».

Обобщая многомерность представленных позиций, необходимо отметить, что в ответах студентов преобладает смешанный образ данных понятий, либо указываются отдельные аспекты их характеризующие.

Для выявления понимания специфики «интерактивных технологий» студентам была задана серия вопросов. Все студенты выборки указали на необходимость диалога в обучении, т.е. обозначили потребность во взаимодействии с преподавателем. Особенности понимания студентами интерактивного обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – характеристики интерактивного обучения

Факультет	Качественные характеристики интерактивного обучения
ФФ, ФПП, ФДНО, ИФ	- диалогическое взаимодействие; - активно-ролевая и тренинговая организация обучения.
ЕНФ, ФМФ, МТФ, ЭФ, ФИЯ	- диалогическое взаимодействие; - активно-ролевая и тренинговая организация обучения; - работа в малых группах.

Относительно дифференциации и индивидуализации обучения при использовании интерактивных технологий большая часть студентов выборки дали утвердительный ответ, но часть респондентов ответили отрицательно и указали, что обучение в данном ключе не обеспечивает дифференцированный и индивидуальный подход к каждому студенту: 32% ЕНФ, 26% ФФ, 18% ЭФ, 16% ИФ, 14 % ФИЯ от числа опрошенных студентов.

Более четко отношение студентов отражено в таблице 2.

Таблица 2 – Отношение студентов к применению интерактивных технологий в образовательном процессе

Факультет	Занятия с использованием интерактивных технологий
ЕНФ	- интереснее – 87%; - материал лучше усваивается – 92%; - материал долго сохраняется – 42%; - студент активен на занятии – 82%.
ФПП	- интереснее – 96%; - материал лучше усваивается – 94%; - материал долго сохраняется – 68%; - студент активен – 74%.
ФДНО	- интереснее – 100%; - материал лучше усваивается – 95%; - материал долго сохраняется – 92%; - студент активен – 100%.
ФФ	- интереснее – 100%; - материал лучше усваивается – 100%; - материал долго сохраняется – 68%; - студент активен – 100%.
ФМФ	- интереснее – 100%; - материал лучше усваивается – 100%; - материал долго сохраняется – 89%; - студент активен на занятии – 93%.

МТФ	- интереснее – 96%; - материал лучше усваивается – 84%; - материал долго сохраняется – 88%; - студент активен – 87%.
ЭФ	- интереснее – 100%; - материал лучше усваивается – 97%; - материал долго сохраняется – 94%; - студент активен – 97%.
ИФ	- интереснее – 100%; - материал лучше усваивается – 100%; - материал долго сохраняется – 84%; - студент активен – 87%.
ФИЯ	- интереснее – 98%; - материал лучше усваивается – 100%; - материал долго сохраняется – 62%; - студент активен – 96%.

Относительно интерактивных технологий, обозначенных студентами в ходе опроса и внедряемых в практику обучения, представлены следующие позиции (табл. 3):

Таблица 3 – интерактивные технологии в разрезе факультетов

Интерактивные технологии	ФФ	ИФ	ФДН О	ФП П	ФМФ	ЕН Ф	МТФ	ФИ Я	ЭФ
Мозговой штурм	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Программированное обучение		+	+		+	+	+	+	
Деловая и ролевая игра	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Кейс-обучение								+	+
Групповое обсуждение	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Дискуссия	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Тренинг	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Компьютерные симуляции	+	+			+	+	+		

Расположение интерактивных технологий в порядке убывания их значимости в учебном процессе позволило выделить доминантную позицию «мозгового штурма», «дискуссии», «деловой игры», «группового обсуждения» и весьма востребованный студентами, но не достаточно представленный в учебном процессе, «тренинг».

Анализируя ответы студентов на вопросы мониторинга, мы выделили интерактивные методы, с которыми студенты были знакомы в процессе обучения. В систематизированном виде они представлены в таблице 4.

Таблица 4 – интерактивные методы обучения в разрезе факультетов

Интерактивные методы обучения	ФФ	ФНО	ФШ	ИФ	ФМФ	ЕНФ	МТФ	ЭФ	КИФ
Проблемная лекция	+			+	+	+			+
Лекция с разбором конкретных ситуаций	+	+	+		+	+	+	+	+
Лекция визуализация	+		+	+	+	+	+	+	
Лекция с заранее запланированными ошибками	+			+	+		+		+
Вебинар				+	+	+	+		
Аквариум									
Исследовательские игры			+		+	+	+	+	+
Познавательные дидактические игры	+	+			+	+			+
Мозговой штурм	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Проектировочные игры					+			+	
Организационно-деятельностные игры	+	+	+	+		+	+		+
Дискуссия	+	+	+	+	+	+	+	+	
Кейс-задания	+		+	+	+			+	+
Метод развивающих операций									
Тренинг	+	+	+		+	+	+		+
Контекстное обучение		+							
Метод группового решения творческих задач	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Расположение интерактивных методов обучения в порядке убывания их значимости в учебном процессе позволило констатировать, что наиболее востребованы лекция с разбором конкретных ситуаций, тренинг, дискуссия, метод группового решения творческих задач, познавательные-дидактические игры, мозговой штурм, лекция с заранее запланированными ошибками.

Завершающими вопросами нами определялась потребность студентов института в увеличении доли интерактивных технологий в учебном процессе.

Мнения студентов не были единодушны, но в большинстве оказались положительными (табл. 5):

Таблица 5 – позиция студентов в разрезе факультетов

Считаете ли Вы, что доля интерактивных технологий в учебном процессе вуза должна быть увеличена?	ФФ	ФЛНО	ИФ	ФШ	ФМФ	ЕНФ	МТФ	ФС	ВФ
- да	89 %	98 %	87%	86%	93%	78%	62%	100 %	100 %
- нет	11 %	2%	13%	14%	7%	22%	38%	-	-

Итак, согласно полученным в ходе мониторинга данным, в Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ внедряются и реализуются игровые и неигровые интерактивные методы обучения, способствующие повышению эффективности обучения студентов, интенсификации образовательного процесса, активизации творческого начала.

Список литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий. - 2008. – 500 с.
2. Галицких, Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников: метод. пособие / Е.О. Галицких. - СПб: «Паритет». - 2003. - 160 с.
3. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова М: Дом педагогики: ИПК ГОУ ОГУ. - 2009. – 318 с.
4. Педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 128 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Минибаева Э.Р.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Орск

Современные условия труда и жизни требуют от человека умения следить за течением времени в процессе деятельности, распределять его, реагировать на разные сигналы с определенной скоростью и через заданные интервалы ускорять или замедлять темп своей работы. Для этого должно быть развито чувство времени. Оно побуждает человека быть организованным, собранным, пунктуальным, более рационально использовать время, быть точным.

Время регулирует жизнь и учебную деятельность школьника, начиная с первого класса. Уже с первых уроков в классе дети должны уметь работать в одном темпе и ритме, успевать заканчивать деятельность за отведенное время, управлять своими действиями во времени, уметь планировать деятельность на указанный временной отрезок.

Ко всем этим требованиям, которые предъявит ребенку школа, его надо готовить еще в дошкольном возрасте. Необходимость в этом особенно возрастает в связи с переходом на обучение в школе с шестилетнего возраста. Поэтому уже с пятилетнего возраста следует развивать у ребенка чувство времени – умение определять и чувствовать определенные отрезки времени.

Проблемой понимания детьми дошкольного возраста временных представлений занимались многие выдающиеся педагоги и психологи: Л. В. Глаголева, Е. И. Тихеева, В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, А. А. Столяр, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин [1, 2, 4, 5]. На основе полученных ими данных Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Чуднова, Е. Щербакова, О. Фунтикова, разработали методику обучения детей старшего дошкольного возраста ориентировке во времени и в частности развития чувства времени [2, 4].

Под руководством Б. Г. Ананьева была проведена серия психолого-педагогических исследований умственного развития детей в процессе начального обучения. Они показали, что нет ни одного вида деятельности школьника в процессе обучения, в котором пространственно - временная ориентация не являлась бы важным условием усвоения знаний, умений и навыков развития мышления.

Наряду с тем, что разработаны положения о необходимости развития чувства времени (Л. В. Глаголева, Е. И. Блехер, М. И. Васильева), методика развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста (А. А. Столяр, В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман), до сих пор не выяснено, какие педагогические условия будут способствовать эффективному развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности педагогических условий развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза: развитие чувства

времени у детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективно, если в процессе обучения будут реализованы следующие педагогические условия: 1) организована практическая деятельность по: а) ознакомлению детей с часами; б) ознакомлению детей с длительностью 1, 3, 5 минут с помощью секундомера, песочных часов; в) развитию умения оценивать длительность интервала времени в процессе различных видов деятельности; г) развитию умения предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности; 2) созданы условия, которые бы побудили детей к переживанию временных интервалов в бытовых ситуациях.

Для проверки данного предположения были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить начальный уровень развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста;
2. Разработать и реализовать комплекс педагогических условий по развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста;
3. Выявить эффективность экспериментальной системы обучения по развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная часть нашего исследования проводилась на базе ДОУ № 38 г. Орска. В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста группы «Семицветики» в составе 16 человек. Данная работа состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

В ходе констатирующего эксперимента был выявлен уровень сформированности чувства времени у детей старшего дошкольного возраста с помощью диагностических методик Т. Д. Рихтерман «Ориентировка во времени» и Г. А. Урунтаевой «Изучение восприятия длительности временного интервала у детей старшего дошкольного возраста».

На основе изучения психолого-педагогической и специальной литературы нами было разработано следующее содержание уровней:

1. Высокий уровень – ребенок легко идет на контакт, длительность минуты определяет практически верно, плюс-минус 5 секунд;
2. Средний уровень – ребенок с удовольствием взаимодействует с экспериментатором, длительность минуты определяет практически верно, плюс-минус 5-10 секунд;
3. Низкий уровень – ребенок неохотно идет на контакт, длительность минуты определяет неверно, заканчивает деятельность, когда захочет.

Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития чувства времени оказалось следующим:

1. Высокий уровень – 17% (3 человека);
2. Средний уровень – 51% (8 человек);
3. Низкий уровень – 32% (5 человек).

Наличие большого числа детей, имеющих низкий уровень развития чувства времени позволило нам в соответствии с изученной и проанализированной литературой разработать стратегию формирующего

эксперимента.

Формирующий эксперимент был направлен на развитие у детей старшего дошкольного возраста чувства времени. В ходе данного эксперимента решались следующие задачи:

1. Разработать комплекс педагогических условий по развитию у детей старшего дошкольного возраста чувства времени;
2. Определить экспериментальную группу детей и реализовать данный комплекс педагогических условий.

В реализации педагогических условий принимали участие различные специалисты дошкольного образовательного учреждения. Работа была направлена на реализацию в процессе обучения следующих педагогических условий: 1) организацию практической деятельности по: а) ознакомлению детей с часами; б) ознакомлению детей с длительностью 1, 3 и 5 минут с помощью секундомера, песочных часов в ходе различной практической деятельности; в) развитию умения оценивать длительность интервала времени в процессе различных видов деятельности; г) развитию умения предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности; 2) создание условий, которые бы побудили детей к переживанию временных интервалов в бытовых ситуациях.

В начале формирующего эксперимента нами была проведена консультация с родителями на тему «Что такое чувство времени?», так как работа по данному направлению должна проходить систематически и охватывать всю жизнь ребенка, как в дошкольном учреждении, так и в домашних, бытовых условиях с родителями. Родителям были даны некоторые теоретические сведения и конкретные практические приемы взаимодействия с детьми, а именно следующие игры: «Рисуй – не рисуй», «Быстро-медленно», «Волшебный мешочек». Применение игрового приема способствует эффективному развитию чувства времени у детей.

Большое место отводилось подвижным играм детей. С детьми занимался физкультурный руководитель, который проводил раз в неделю подвижные игры «Побегай 1 минуту», «Прыгай 1 минуту», «Кто быстрее», направленные на развитие чувства времени.

Основной формой обучения детей являлись систематические занятия по математике, которые были направлены на реализацию педагогических условий, способствующих развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

Нами была организована практическая деятельность по:

а) ознакомлению детей с часами с помощью реализации занятия «Такие разные часы»;

б) ознакомлению детей с длительностью 1, 3 и 5 минут с помощью секундомера и песочных часов. С этой целью были реализованы занятия «Ознакомление детей с длительностью 1 минуты (затем 3 и 5 минут соответственно)», где дети знакомились с временными интервалами, узнавали, что такое 1 (3 и 5) минут, и что можно успеть сделать за определенный интер-

вал времени.

в) развитию умения оценивать длительность интервала времени в процессе различных видов деятельности. Для реализации данной цели мы организовали занятия «Формирование навыка определять длительность 1-минутного интервала, далее 3-минутного интервала», «Закрепление представления о длительности 5-минутного интервала», на которых дети выполняли различные задания на определенный отрезок времени без использования часов.

г) развитию умения предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности. Были организованы занятия «Формирование умения определять объем работы на 1-минутный интервал (затем 3-х и 5-минутный интервал соответственно)», где дети сами определяли, что они успеют сделать за тот или иной временной интервал.

На занятиях были проведены также такие игры, как «Слушай мою команду», «Играй – не играй», «Успеешь – не успеешь», которые были направлены на закрепление полученного детьми материала.

Ведущим методом обучения на занятиях являлась организация практической деятельности детей. Занятия по развитию чувства времени проходили по принципу «от более простого – к более сложному», так, что сначала дети познакомились с различными часами, их назначением, а конечным результатом являлось умение детей предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени.

Также нами были созданы условия, которые побуждали детей к переживанию временных интервалов в бытовых ситуациях. В раздевальной комнате были установлены часы с целью определения детьми, за какой временной интервал они смогут одеться, собираясь на прогулку или раздеться, придя с прогулки. При уборке игровой комнаты, уходе за растениями мы ориентировали детей на определение длительности интервала времени, необходимого для выполнения той или иной деятельности.

В ходе формирующего эксперимента мы стремились обогатить речь детей. С этой целью нами было использовано развернутые объяснения, четкие, ясные и конкретные инструкции.

Контрольный эксперимент проводился с целью выявления эффективности реализованного комплекса педагогических условий по развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем эксперименте.

Анализ полученных результатов показал, что у детей, которые вошли в экспериментальную группу уровни развития чувства времени изменились, прослеживается динамика, в отличие от контрольной группы, где результаты не изменились.

Сравнительный анализ уровней развития чувства времени показывает, что большая часть детей находится на более высоком уровне, чем перед проведением комплекса педагогических условий. Высокий уровень развития чувства времени изменился с 17% на 25%, средний уровень – с 51% на 63%,

низкий уровень – с 32% на 12%, что является показателем эффективности проведенной нами работы.

К концу обучения дети довольно легко определяли длительность того или иного интервала времени, верно планировали объем деятельности на определенный отрезок времени, активно использовали математические термины.

Можно сделать вывод о динамике развития чувства времени у детей, входящих в экспериментальную группу, что указывает на эффективность предложенного нами комплекса педагогических условий.

Список литературы

- 1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений / А. В. Белошистая. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 400 с.: ил. – ISBN 5-691-01229-0.*
- 2. Данилова, В. В. Обучение математике в детском саду / В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова. – М.: Академия, 2008. – 160 с. – ISBN 5-7695-0162-6.*
- 3. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / З. А. Михайлова, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 64 с. – ISBN 978-5-91382-043-3.*
- 4. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Р. Л. Непомнящая. – 2-е изд., доп., испр. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 64 с. – ISBN 5-89814-302-5.*
- 5. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005. – 392 с. – ISBN 5-89502-499-8.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ РАБОТЫ ТРЕНЕРА С ПОДРОСТКАМИ

Сидоренко К.О.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Анализ сложившейся образовательной практики в сфере физической культуры и спорта показывает недостаточную ее эффективность в ответе на общественные и индивидуальные ожидания, так как большинство подростков не являются субъектными носителями и трансляторами ценностей спортивной культуры [1,2,3,4]. Необходимо отметить, что если в спортивной деятельности телесно-физическое развитие личности не сопрягается с ценностно-смысловым и интеллектуально-духовным, то это неизбежно приводит к девальвации ее ценностной составляющей. Поэтому особое значение приобретает определение педагогических доминант работы тренера с подростками и создание педагогических условий ориентации подростков на ценности спортивной деятельности. Кроме того, в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение правительства от 07.08.2009 № 1101-р) в качестве приоритетного направления развития науки в этой области определена разработка теоретико-методологических основ формирования физической культуры личности и здорового образа жизни [5]. К числу приоритетных направлений отнесена и популяризация нравственных ценностей спорта и олимпизма.

Особое внимание в контексте реализации Стратегии развития физической культуры и спорта необходимо уделить подготовке специалистов с высшим образованием. Специалист по физической культуре и спорту получает в вузе образование, позволяющее ему осуществлять педагогическую и тренерскую деятельность во всех типах образовательных учреждений, в сборных командах по видам спорта. Широта области профессиональной деятельности предполагает необходимость разноплановой интерпретации педагогических задач профессиональной деятельности тренера.

Кроме того, явление спортизации всё больше набирает обороты в современном обществе. Атрибуты спорта – состязания, конкуренция, стремление к максимальным результатам, постоянный рост требований к физическим возможностям, нравственным и морально-волевым качествам человека. Спорт становится одним из важнейших средств воспитания и социализации личности. В процессе спортивной деятельности подросток вступает в разнообразные отношения (межличностные, межгрупповые, межколлективные), которые имеют дуальный характер и проявляются как в форме сотрудничества, взаимопомощи, так и в виде соперничества, конкуренции, конфликта. Данный момент актуализирует роль педагогической составляющей приобщения подростков к спортивной деятельности.

Уровень успешности спортивной деятельности обеспечивается отношениями в системе «подросток-тренер», «подросток-команда», «подросток-подросток» при ведущей организующей и смыслообразующей роли

взаимодействия «тренер-подросток». Аксиологический потенциал этого взаимодействия определяет эффективность тренерской деятельности как на уровне спортивных достижений подростков-спортсменов и команды, так и на уровне ценностного отношения подростков к спорту.

Актуальность исследования проблемы педагогического взаимодействия «тренер – подросток» детерминирована наличием противоречий между:

- социальным запросом на приобщение подрастающего поколения к спорту и недооценкой педагогического обеспечения этого направления в образовательной практике;

- необходимостью ориентации подростков на ценности спортивной деятельности и недостаточной разработкой научно обоснованных подходов к решению данной проблематики;

- богатством социальных и личностных ценностей спортивной деятельности и ограниченным перечнем их присвоения подростками.

В современных исследованиях спортивная деятельность приобрела статус междисциплинарной проблемы, интегрируя в своем содержании научные достижения общей (А.Ц. Пуни, А.В. Родионов, Я.В. Голуб, Л.В. Лотоненко), социальной (И.Ю. Воронин, С.И. Петров, Ю.В. Сысоев) и педагогической (Т.В. Гомельская, Ю.А. Коломейцев) психологии. В данных исследованиях обозначены следующие функции спортивной деятельности:

- воспитательная функция;

- функция социализации и социальной интеграции;

- соревновательно-эталонная функция;

- функция развития мотивации достижений;

- спортивно-оздоровительная функция;

- коммуникативная функция.

Современный этап развития педагогического сопровождения спортивной деятельности характеризуется углублением теоретических основ научных исследований, которые основываются на категориях ценности, деятельности, личности спортсмена, личности тренера. Проблемы психолого-педагогического сопровождения подростков в спортивной деятельности, особенностей взаимодействий, успешности, достижений в спортивной деятельности представлены в работах И.М. Бутина, С.Н. Морозовой, Н. Худатовой.

Проведенный теоретический анализ позволил нам определить следующие педагогические задачи работы тренера с подростками:

- воспитание личностных качеств (развития системы ценностных отношений);

- обеспечение необходимого уровня психологической подготовленности;

- приобретение теоретических знаний, касающихся конкретных видов спорта и практического опыта занятий;

- изучение техники и тактики спортивной деятельности;

- совершенствование физических качеств и нравственных характеристик личности.

Необходимо отметить, что спорт как фактор социализации личности создает особый контекст становления субъектности подростков. В качестве

основных процессуальных характеристик становления субъектности обозначены: инициативность, самостоятельность, целенаправленность, ответственность в выборе, принятии и реализации решения, креативность, конструктивность, способность и готовность к сотрудничеству [6].

Различные аспекты исследования воспитания ценностных отношений личности в области физического образования отражены в работах М.М. Арвисто, В.В. Баранова, Р.Ф. Кабирова, А.Г. Кузнецова, В.Ю. Лосева, А.П. Поварницина, О.А. Сиротина, В.И. Столярова, В.А. Сургучева. Современная аксиология рассматривает ценности в качестве базового компонента структуры личности, фактора детерминации и регулирования мотивации достижения, связывает их с возможностью реализации сущностных сил, направленных на личностное развитие. Педагогическая аксиология, отражая реалии многообразных сфер жизнедеятельности человека, его отношений к миру, к людям и к себе, фиксирует конкретную область применения, конкретную систему отношений [7]. Аксиологический подход предполагает учет не только внешних факторов спортивной деятельности, не только внешних обстоятельств и ситуации жизнедеятельности подростка, но и внутренние особенности его личности – потребности, мотивы, ценностные ориентации, стремления, ожидания, притязания.

Ценностные ориентации – это достаточно сложные образования. Они вобрала в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего, будущего, а также сущности своего собственного «я». Аксиологический потенциал личности представляет собой сущностные силы, сфокусированные в тесном единстве синтезе интеллектуальной и духовной психофизической природы личности, предполагающей свое проявление во всех сферах ее жизнедеятельности [7]. Развития аксиологического потенциала личности в спортивной деятельности происходит за счет реализации цепочки ценностных механизмов «поиск-оценка-выбор-проекция» (А.В. Кирьякова).

В своем исследовании мы обозначаем следующие группы ценностей, связанных со спортивной деятельностью:

- социальные ценности (равенство, мир, солидарность, отсутствие дискриминации, национализма, толерантность);
- ценности спортивной карьеры и личной выгоды (финансовый успех, обман, победа любой ценой, популярность, возможность стать «звездой»);
- общечеловеческие ценности (взаимное уважение, честная борьба, честность, благородство, дружелюбие);
- ценности личного развития (спортивность, хорошая физическая форма, самоконтроль, спортивный профессионализм, физическая подготовка, личные достижения).

Ориентация подростков на ценности спортивной деятельности отражает самоопределение подростков относительно жизненных приоритетов и детерминант спортивной деятельности и задает индивидуальную траекторию

приобретения опыта личностных достижений, духовно-физического самосовершенствования. Содержание и критерии ориентации подростков на ценности спортивной деятельности могут быть представлены через совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов: мотивационно-смыслового, когнитивно-операционального, эмоционально-волевого и практико-деятельностного.

Таким образом, педагогические доминанты работы тренера с подростками предполагают построение ценностного взаимодействия «тренер-подросток», обеспечивающего прогнозирование и реализацию личностного и социально-ценностного результата спортивной деятельности каждого учащегося; конструирование целей спортивной деятельности, адекватных интересам, возможностям, личностному и социальному развитию подростков; стимулирование самостоятельности выбора подростком решений, поступков, вариантов проявления субъектной активности в сочетании принятия на себя ответственности за данный выбор.

Список литературы

- 1. Быховская, И.М. Ното somatikos: аксиология человеческого тела : монография / И.М. Быховская. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 208 с.*
- 2. Виленский, М.Я. Концепция формирования ценностных отношений студентов в физической культуре / М.Я. Виленский, О.Ю. Масалова // Культура физическая и здоровье. – 2011. – № 3. – С. 8–13.*
- 3. Соловьев, Г.М. Формирование физической культуры личности студента в ракурсе современных образовательных технологий : монография / Г.М. Соловьев. - Ставрополь: СГУ, 1999. -167 с.*
- 4. Пономарев, Г.Н. Профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблема психолого-педагогического исследования в условиях вуза / Г.Н. Пономарев, Е.А. Митин, М.А. Шансков // Теория и практика физической культуры. - 2006. - №9. - С. 40-44. -*
- 5. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://fizvosp.ru/assets/media/d1/ee/1370.pdf>. – 01.12.2015.*
- 6. Ольховая, Т.А. Развитие профессионально-ориентированной субъектной позиции студента университета / Т.А. Ольховая // Научные труды SWorld. 2008. Т. 18. № 4. С. 40-44.*
- 7. Кирьякова, А.В. Личность в мире ценностей / А.В. Кирьякова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 187-200.*

ИНТЕГРАТИВНЫЕ СВЯЗИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сизганова Е.Ю.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск

Содержание образования является одним из определяющих факторов развития личности. Поэтому очень важно решить вопрос о том, что же включить в это содержание. Содержание школьного образования предполагает определенный набор взаимосвязанных знаний, умений, компетенций и качеств личности, которые необходимо сформировать у ребенка. Однако проблема наполнения содержания образования осложняется следующим: определением целей образования; большим количеством гуманитарных и естественных наук, накопивших огромный фонд знаний о фактах и явлениях окружающего мира (который постоянно пополняется новыми открытиями); особенностями целевой аудитории (учащихся, для которых формируется данное содержание).

На сегодняшний день существуют различные подходы к пониманию содержания образования. Первый из них заключается в наполнении содержания образования с целью формирования у детей системы знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений в процессе специально организованного учебно-воспитательного процесса. Второй подход направлен на формирование у детей необходимых личностных, когнитивных и общекультурных компетенций. Третий (личностно-ориентированный) подход к сущности содержания образования предполагает формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к пониманию, воспроизведению и развитию культуры общества.

Ступень *начального образования* имеет ряд особенностей, определяющих его содержание. Сегодня сделан акцент на формирование у младшего школьника субъектной позиции, познавательной активности, умения учиться самостоятельно, осознавая цель и ответственность за результат своей учебной деятельности. Обязательный минимум содержания начального образования определяется государством в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [1]. Содержание образования в каждой конкретной школе строится на основе Примерной основной образовательной программы начального общего образования, учебного плана, учебников и рабочих программ по предмету, составленных на основе той или иной образовательной программы, выбранной школой самостоятельно.

Структурно состав учебных дисциплин начальной школы практически не изменился. В содержание начального образования входят следующие предметные области: филология (русский язык, литературное чтение), математика и информатика, обществознание и естествознание (окружающий мир), искусство, технология, физическая культура, основы духовно-нравственной культуры народов России.

В современном образовательном пространстве реализуется принцип вариативности образования. Он предполагает свободу выбора педагогом форм, методов, концепции, технологии обучения школьников. Методическое объединение учителей начальных классов также имеет право выбрать образовательную программу начального общего образования для реализации в образовательном процессе школы.

На сегодняшний день это такие образовательные программы как «Гармония», «Школа 2100», «Перспектива», «Школа России», программы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. Следует отметить, что в различных источниках эти программы могут называть системами обучения или даже технологиями обучения (если речь идет о программах Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова).

Рассмотрим возможности реализации интегративных связей на примере программы «Перспектива» (руководитель программы А. Асмолов) как образце классического школьного образования [3].

Программный материал здесь построен на принципе доступности и направлен не только на формирование знаний у ребенка, но и на развитие умения учиться самостоятельно. Основной целью реализации содержания программы является создание у ребенка целостного образа окружающего мира на основе интеграции научного и эмоционально-образного познания действительности. В данном случае интеграция понимается как отрицание искусственного деления естественно - научного и гуманитарного знания на отдельные образовательные области.

В связи с этим предметы начальной школы рассматриваются как интегрированные курсы, причем предполагается как внутрипредметная, так и межпредметная интеграция.

Проиллюстрируем это утверждение, рассмотрев курс «Окружающий мир». Данный курс включает в себя комплексные знания из истории, географии, астрономии, биологии, безопасности жизнедеятельности, социологии и т.д. Темы курса, раскрывающие суть общения с природой и миром животных, связи живой и неживой природы, историю России, круг жизни человека; рассматривающие людей как творцов культуры, особенности разных народов Земли, изучаются также на уроках русского языка и литературного чтения (научно-познавательные и художественные тексты, сказки, лексика, культура общения). Такие темы как «Пространство и время», «Ритм жизни», «Календари» имеют непосредственную связь с содержанием основ математики начальной школы. В тоже время внутрипредметные связи предполагают постепенное нарастание глубины изучения таких тем, как «Круг жизни в природе и культуре», «Наше отечество в природном и культурном пространстве и времени».

По словам авторов, интеграция проявляется в разворачивании предметного материала в рамках каждой предметной области. Каждый учебник создает не только свою, но и общую «картину мира» — картину математических или языковых закономерностей, доступных пониманию младшего школьника; картину взаимосвязи и взаимозависимости живой

и неживой природы, природы и культуры; картину сосуществования и взаимовлияния разных жанров фольклора; картину взаимосвязи разных техник и технологий прикладного творчества и т. д. [3].

Современное начальное образование может быть построено на основе интеграции знаний о развитии окружающего мира и общества у младшего школьника. Знания, приобретенные детьми на различных учебных предметах, как правило, взаимосвязаны и при условии правильной реализации складываются в целостную картину в сознании ребенка. Однако, увеличение потоков информации, обрушиваемой на современного школьника, обостряет вопрос о формировании у детей оптимальных комплексов знаний и способов деятельности, призванных обеспечить универсальность его образования.

При этом начальному образованию отводится определяющая роль в развитии у учащихся способностей самостоятельного приобретения знаний и их применения при решении познавательных задач, мотивов познавательной деятельности, формировании приемов учебной деятельности, основ целостного восприятия мира.

Необходимость интегративного подхода подчеркивается нацеленностью современного начального образования на метапредметность и формирование универсальных учебных действий младшего школьника. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования метапредметные результаты освоения обучающимися программы начального общего образования рассматриваются как «освоенные обучающимися универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями», отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами [1, 5].

Кроме того указывается, что содержание начального образования должно строиться на основе программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся. В составе основных видов универсальных учебных действий, выделяют личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные.

Для нас важно подчеркнуть интегративный характер таких универсальных учебных действий как: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; извлечение необходимой информации из текстов различных жанров; определение значимости информации; понимание и адекватная оценка информации; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям.

Таким образом, мы видим изменение вектора образования от репродуктивного усвоения предметных знаний и умений младшими

школьниками к формированию у ребенка умения и потребности учиться на основе целостного восприятия окружающей действительности.

Мы остановимся на понимании интегративного подхода в образовании как методологической основы для научно и логически оправданного объединения разрозненных на сегодняшний день комплексов и единиц знаний из различных областей наук, отражающего сквозное содержание образования и направленного на формирование целостной структуры личности учащегося [2].

Говоря об интеграции в начальном образовании нельзя не учесть особенности развития современного младшего школьника, такие как: стремление познать мир, активное развитие познавательных процессов на фоне увлеченности виртуальной реальностью, угасания феномена детства и познавательной мотивации. Однако именно в начальной школе в связи с ведущей интегрирующей ролью учителя реализация данного подхода наиболее реальна.

Важно ответить на вопрос - каковы интегративные связи в структуре и содержании той или иной образовательной программы начальной школы, хотя анализ данных программ показал, что все они так или иначе ориентированы на соблюдение принципа природосообразности, что подразумевает целостность построения учебного материала.

Межпредметные связи также можно реализовать в процессе объединения материала различных учебных предметов в интегративном уроке, либо интегрировать методы обучения (например, использовать проектный или исследовательский методы обучения). Однако для такого объединения необходимо научное обоснование, чтобы не свести все к простому механическому соединению разрозненных элементов.

Возможно, есть необходимость в изменении традиционной классно-урочной системы, направленность на интеграцию с реальной жизнью ребенка. Сложность состоит также и в том, чтобы найти основание для создания комплексов или малых структурных единиц учебной информации и деятельности как целостного феномена, а не искусственного суммирования лоскутного одеяла познания. [2, 6].

Список литературы

- 1. Начальная школа. Учебно-методический комплекс «Перспектива» [Электронный ресурс] – М.: Просвещение, 2015. - Режим доступа: <http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/> - 19.11.2015.*
- 2. Сизганова, Е.Ю. Теоретические основы интеграции в образовательном процессе современной начальной школы [Электронный ресурс] / Е.Ю. Сизганова // Современные научные исследования. Выпуск 3 / Под ред. П. М. Горева и В. В. Утёмова. – Киров: Концепт, 2015. – Режим доступа URL: <http://e-koncept.ru/ext/143>. - ISSN 2304-120X. - 16.12.2015.*
- 3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России [от 6 октября 2009 г. № 373](#); в ред. приказов [от 26 ноября 2010 г. № 1241](#), [от 22 сентября](#)*

2011 г. № 2357) [Электронный ресурс] / Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации - Режим доступа: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/> - 16.12.2015.

РАЗВИТИЕ СЕТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ

Хомякова Н.В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ОГУ, г. Бузулук**

Развитие системы образования было приоритетным направлением в социальной политике СССР. В июле 1946 года состоялся первый областной съезд учителей Челябинской области и он достаточно четко определил круг проблем, которые необходимо было решить для успешного функционирования системы народного образования в послевоенные годы. Среди них можно выделить несовершенство материально-технической базы школ: не хватало не только школьных зданий, занятых во время войны эвакогоспиталями и государственными учреждениями, но и технических средств обучения, парт, стульев, наглядных пособий и т.п. [1]

Расширение сети школьных учреждений в первые послевоенные годы происходило как за счет освобождения зданий, занятых во время войны другими учреждениями и организациями, так и за счет нового строительства.

Четвертым пятилетним планом было намечено на строительство новых школ в Чкаловской области израсходовать из централизованных вложений 1820 тыс. рублей, из нецентрализованных вложений — 1936 тыс. рублей. За годы четвертой пятилетки на новое строительство было освоено 3211,1 тыс. рублей, или 85,5%. На данные деньги было начато строительство школ в г. Чкалове, в районном поселке Первомайском Чкаловского района, сельских школ в Екатериновском, Абдулинском, Октябрьском, Троицком, Новосергиевском, Гавриловском, Илекском, Сорочинском, Белозерском, Пономаревском, Тоцком районах. По линии Министерства промышленности строились 2 школы в г. Орске, 2 — в Новотроицке, 2 — в Кувандыке, в Медногорске, в совхозе «Боевой» Чкаловского района [2]. В 1951 году Чкаловской области Советом Министров РСФСР на строительство городских школ было выделено 1212 тыс. рублей, а на строительство сельских школ — 1500 тыс. рублей [3].

Всего за годы четвертой пятилетки в Чкаловской области было введено в эксплуатацию 24 здания школ, в 1951—1953 гг. — еще 27 [4].

В Челябинской области за годы четвертой пятилетки было построено 43 новых школы на 17 480 мест [5]. В 1952/53 учебном году было построено еще 20 новых школ [6].

Возвращение школьных зданий, занятых во время войны, затянулось до 1949 г. В 1944/45 учебном году по решению Челябинского облисполкома № 428 школам было возвращено 20 зданий, но в крайне неудовлетворительном состоянии: с разбитыми стеклами, неисправной электропроводкой и санузлами, вскрытым полом [7]. Однако даже в 1945 году 83 здания, ранее

принадлежавших школам, были заняты на основании постановлений правительства государственными учреждениями и детскими домами [8].

Перевод жизни на мирные рельсы позволил к 1946/47 учебному году снизить в Челябинской области количество школьных зданий, используемых не по назначению, до 28, в 1947/48 учебном году было освобождено 9 зданий, а в следующем учебном году их число уменьшилось еще на 6. Одновременно в эксплуатацию было введено 17 новых школьных зданий [9].

Многие здания учебных заведений после войны нуждались в ремонте. Даже к 1953 г. часть школ находилась в плохо приспособленных помещениях, ощущался недостаток типовых школьных зданий, хотя увеличение затрат на ремонт школ в первые послевоенные годы позволило существенно укрепить материальную базу народного образования.

На капитальный ремонт школьных зданий в Чкаловской области в 1945 г. было затрачено 1762 тыс. рублей [10]. Но этого было явно недостаточно. На начало 1946/47 учебного года в каждом районе от 5 до 10 школ нуждалось в ремонте: здания были ветхие, не хватало стекол, они плохо снабжались электроэнергией [11].

На 1 августа 1947 года из подлежащих ремонту 2202 школ было отремонтировано всего 1182 школы, или 53,7%. Главной причиной, по которой ремонт не мог проводиться в полном объеме, становится дефицит строительных материалов и недостаток рабочих рук [12]. И если первую проблему было решить достаточно сложно, то вторая решалась за счет воскресников, проводимых силами общественных организаций и родителей. В 1948/49 учебном году ассигнования на ремонт составили 5442 тыс. руб., что позволило отремонтировать 2383 школы, или 94,6%, из 2518 функционирующих [13]. В 1949 г. расходы на ремонт увеличились до 6477 тыс. рублей [14].

В Челябинской области к началу 1948/49 учебного года для подготовки школ к учебному году было проведено 309 воскресников, в которых приняли участие 12 270 человек [15]. К 1 сентября 1948 г. было отремонтировано 1270 школ, или 76,6%, из 1659 действующих. Большую помощь оказали шефские организации, особенно в крупных промышленных центрах, таких как города Коркино, Магнитогорск, Кыштым [16]. Подготовка школ к началу учебного года с течением времени значительно улучшилась, и в 1951/52 учебном году 1604 школьных здания из 1664 были к началу учебных занятий отремонтированы [17].

В послевоенные годы на Южном Урале, как и по всей стране, происходит расширение школьной сети. Школьная сеть Чкаловской области в 1945/46 учебном году насчитывала 2413 школ. К 1950 году число общеобразовательных школ превысило довоенные показатели в 1,1 раза и их количество составило 2525 единиц. После 1950 г. наблюдается снижение общего количества школ из-за того, что непригодные, ветхие здания закрываются, и к 1952 в Чкаловской области насчитывалось 2497 школ. В Челябинской области с 1945 по 1953 г. количество школ увеличилось с 1539 до 1700.

Фактически в течение всего первого послевоенного десятилетия школы Челябинской области вынуждены были заниматься в две и три смены, и количество школ, работающих в две смены, с течением времени увеличивалось. Это объясняется тем, что в послевоенные годы в школы пришло огромное количество детей, которые не смогли в период войны получить образование, кроме того, закон о семилетнем обучении также способствовал увеличению контингента обучающихся. Однако существующая школьная сеть, несмотря на новое строительство, была не в состоянии разместить всех учащихся.

В 1945/46 учебном году в Челябинской области в две смены занимались учащиеся 1144 школ (74,3%), в три смены — 20 (1,3%) [18]. В 1946/47 учебном году школьная сеть Челябинской области насчитывала 1539 школ, из которых 1264 школы (82%) вели занятия в две и три смены [19]. В 1952/53 учебном году в две смены работало уже 1330 школ (78,2%) и 20 (1,2%) — в три смены [20].

В Чкаловской области положение было значительно лучше, так как самих школьных зданий было больше. Так, если в 1948 г. в три смены работала 51 школа [21], то в 1952/53 учебном году осталось 16 школ, занимающихся в три смены, и 1708 школ, работающих в две смены [22].

После войны структура школьной сети в Чкаловской и Челябинской областях претерпевает изменения. Сразу после войны в начальную школу наряду с семилетними поступили дети старших возрастов, по разным причинам не посещавшие школу в годы войны, однако уже в 1948/49 учебном году в первый класс должны были прийти дети, родившиеся в военные годы, когда рождаемость значительно сократилась. В результате до 1948/49 учебного года происходил рост количества начальных школ, а затем, со следующего учебного года, началось их сокращение по причине снижения контингента учащихся.

Так, если в 1945/46 учебном году в Чкаловской области насчитывалось 1748 начальных школ, в 1948/49 учебному году их количество возросло до 1859, то в 1952 г. функционировали 1552 начальные школы [23]. В Челябинской области с 1945/46 до 1948/49 учебного года сеть начальных школ увеличилась на 94 единицы — с 1248 до 1342, а затем их количество уменьшается — на 1 сентября 1952 г. насчитывалось 1176 школ [24].

На фоне сокращения количества начальных школ идет увеличение численности семилетних и средних школ, поскольку государство принимает закон о всеобщем семилетнем образовании и четко следит за его исполнением: после окончания начальной школы дети продолжали обучение; кроме того, в связи с улучшением материально-бытовых условий за счет помощи государства и общественных фондов сократился отсев учащихся из школ.

В Чкаловской области количество семилетних школ с 1945/46 учебного года до 1951/52 учебного года выросло на 297 (с 478 до 775), количество средних школ увеличилось на 17 (с 152 до 169) [25].

В Челябинской области в 1945/46 учебном году насчитывалось 224 семилетних и 67 средних школ, в 1952/53 учебном году семилетних школ стало 418, а средних — 106 [26].

Развитие системы школьного образования в послевоенные годы было предопределено государственными задачами в области внешней и внутренней политики. Конкурентоспособность социалистической системы в условиях «холодной войны» зависела от качества подготовки специалистов всех профилей. В связи с этим на Южном Урале, как и по всей стране, идет увеличение количества школьных учебных заведений.

Список литературы

- 1 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1325. Л. 146, 147.
- 2 ГАОО. Ф. Р-846. Оп. 3. Д. 273. Л. 154.
- 3 *Культурное строительство в Оренбуржье: Документы и материалы, 1942—1987 / сост. В. И. Швыдченко [и др.]. Челябинск: Юж.-Урал. книж. изд-во, 1989. – 188 с.*
- 4 *Оренбургская область за 25 лет : стат. сб. - Оренбург: Статиздат, 1960. – 294 с.*
- 5 *Челябинская область за 40 лет Советской власти / под ред. Н. И. Горшенева, Ф. М. Шишколова. - Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1957. - 675 с.*
- 6 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1503. Л. 4.
- 7 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1250. Л. 3.
- 8 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1328. Л. 37.
- 9 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1388. Л. 57.
- 10 ГАОО. Ф. Р-1893. Оп. 3. Д. 184. Л. 2.
- 11 ГАОО. Ф. Р-1893. Оп. 3. Д. 3260. Л. 3.
- 12 ГАОО. Ф. Р-1893. Оп. 3. Д. 3264. Л. 7.
- 13 ГАОО. Ф. Р-1893. Оп. 3. Д. 151. Л. 3.
- 14 ГАОО. Ф. Р-1893. Оп. 3. Д. 184. Л. 2.
- 15 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1388. Д. 1388. Л. 14.
- 16 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1403. Л. 2.
- 17 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1663. Л. 4.
- 18 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1250. Л. 3.
- 19 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1329. Л. 58.
- 20 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1503. Л. 4.
- 21 ГАОО. Ф. Р-846. Оп. 3. Д. 240. Л. 15.
- 22 ГАОО. Ф. Р-846. Оп. 3. Д. 846. Л. 102.
- 23 ГАОО. Ф. Р-846. Оп. 3. Д. 197. Л. 3; Д. 846. Л. 38; см. табл. 10.
- 24 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1250. Л. 2; Д. 1503 Л. 6; см. табл. 10.
- 25 ГАОО. Ф. Р-846. Оп. 3. Д. 197. Л. 3; Д. 846. Л. 38; см. табл. 10.
- 26 ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 1250. Л. 2; Д. 1503 Л. 6; см. табл. 10.