Секция 13

«Университетский округ: инновационное взаимодействие в образовательном пространстве региона»

Содержание

Вариативные воспитательные системы.....5
Бабенко И.Б.Эмоциональность как социально – педагогическая проблема.....6
Белова Т.Г. Исследовательский потенциал монтессори образовательной среды.....10
Глотова Е. В. Решение проблемы свободы в литературе западноевропейского Просвещения.....19
Горутько Е.Н. Возможности монтессори-образования для формирования образа мира младшего подростка.....22
Губарева Т.О. Развитие коммуникативной компетентности учащихся в гимназическом театральном объединении.....29
Егоров Д.А. Молодежные общественные объединения как фактор социализации личности 32
Каширская О.А. Программно-целевое управление научно-методическим обеспечением образовательного процесса.....39
Козлова И.А. Внедрение здоровьесберегающих технологий на уроках иатематики с точки зрения различий между девочками и мальчиками.....43
Максимова В.Д. Роль дополнительного образования в культурно-этническом воспитании школьников (из опыта работы «дома детского творчества Оренбургского района»).....48
Мальгина Т.М. Формирование эстетической культуры личности в профессиональном образовании лицеистов.....51
Моторина Т.А. Экологическое воспитание и формирование экологической культуры школьников.....56
Наумова О.Г. Осуществление взаимодействия школа-ВУЗ в университетском округе с целью развития естественнонаучного мировоззрения личности.....62
Огерчук А.А. Педагогическое сопровождение профильного самоопределения.....71
Ожерельева Т.Г. Экологическое воспитание младших школьников.....76
Сафонова О.А. Решение проблемы социализации школьников средствами истории.....85
Сквалецкая Т.Ю. Психологическое и социально-педагогическое сопровождение одаренных детей.....88
Титова Г.В. Воспитательная система МОУ «Гимназия №2».....92
Уразова А.К. Модель педагогического управления развитием творческого потенциала личности.....98
Образование в информационной парадигме.....106
Вакулюк В.М., Кулеева Л.И. Применение автоматизированного лабораторного практикума в учебном процессе.....107
Галицкая О.А. Образовательный портал как фактор формирования информационной культуры в условиях информатизации системы образования.....110
Колодинская В.И. Мультимедиа технологии как мотив и средство организации учебно-познавательной деятельности.....115
Косилова О.Н., Семенова Н.Г. Мультимедийное обучающее пособие как средство активизации познавательной деятельности обучающихся.....118
Кротова С.Н. Методические аспекты проектирования мультимедийного приложения....121
Кузахметов Р.К. Организация исследовательской работы школьников с использование возможностей Интернет-среды.....126
Кургузов В.А. Использование современных информационно-коммуникативных технологий в преподавании географии.....131
Макаев А.Р., Семенова Н.Г. Экономические требования, предъявляемые к мультимедийным курсам лекций 135
Роттердамская Е.Л. Современные информационно-коммуникативные технологии в образовании.....140
Рыбакова Н.К. Мультимедийное творчество гимназистов.....144

Семенов А.М. Модель адаптивной системы нейро-нечеткого вывода для решения задач прогнозирования.....149
Семенова Н.Г. Особенности применения мультимедийных обучающих систем в инженерно-техническом образовании.....153
Шабанова Е.В. Реализация информатизации образования с точки зрения учителя информатики.....157
Педагогика высшей школы.....161
Белоусов Е. А. Модедь специалиста как идеалистический образ при построении университетской образовательной системы.....162
Витвицкая Л.А. Педагогические условия развития взаимодействия в образовательном процессе.....166
Григорьева О.Н. Учебно-исследовательская деятельность студентов как фактор самореализации личности.....174
Дмитриева О.В. Педагогические условия социализации личности студента в образовательном пространстве университета.....177
Добрынина Е.В. Аксиологическая сущность педагогических средств реализации воспитывающего обучения в вузе.....181
Каргапольцева Н.А. Университетский округ как фактор интеграции регионального образовательного пространства.....193
Козьминых В.О., Гончаров В.И., Козьминых Е.Н. Современные направления научных исследований в области синтетической и структурной органической химии для развития регионального университетского комплекса.....197
Кондрачук Н.Ф. Преддипломная практика как фактор интеграции профессионального образования и производства.....208
Марченко Л.А. Роль интеграции в управлении образованием.....214
Назаров Н.В. Назначение методологического подхода в педагогическом познании.....218
Невоструева И.Л. Интерпретация процесса трехкомпонентного изменения самоидентификации студента гуманитарных специальностей университета в процессе преподавания математических дисциплин.....225
Николаева В.И. Университетский комплекс в процессе реформы образования.....231
Обозная Л.А. Создание филиала технического университета, расположенного в малом городе России, как инновационное взаимодействие университетского комплекса в образовательном пространстве региона.....236
Ольховая Т.А. Моделирование субъектно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе университета.....242
Фролова Т.В. Воспитательная система университета как фактор художественно-эстетического развития личности студента.....250
Чапаева Л.Г. Образовательная среда как педагогический феномен.....253
Шитова А. Н. Исследование проблемы развития внутривузовской системы контроля качества подготовки.....258
Проблемы школьного образования.....260
Байгильдина И.З. Развитие интеллектуального потенциала учащихся в условиях общеобразовательной школы.....261
Голощапова Г.А. Формирование общеучебных умений текстовосприятия на уроках русского языка.....264
Губина К.В. Роль игровых технологий на уроках математики.....268
Думская А.И. Мониторинг в системе «Учитель» - «Ученик» как фактор повышения качества знаний по русскому языку.....271
Кувандыкова Л. З., Федякова А. И.. О некоторых аспектах перехода к адаптивной школе: опыт работы.....275
Ласица Т.Т. Развитие творческих способностей учащихся в условиях интенсивного обучения химии.....284

Назарова И.Л. К вопросу об использовании метода проектов в преподавании немецкого языка.....288
Пузевич И.В. Использование проектной технологии на уроках географии.....291
Пухова Н.В. Дифференцированное обучение при организации педагогической деятельности гимназистов..... 294
Пырьева Е.В. Работа с одаренными детьми на уроках русского языка..... 302
Руцкова И. Г. Структура, содержание и методическое обеспечение курса математики в лицее – интернате для одаренных детей..... 307
Савицкая Н.А. Особенности формирования учебно-познавательных компетенций на уроках истории.....314
Санькова Н.В. К вопросу интеллектуальной одаренности. Методы и приемы работы с лингвистически одаренными учащимися.....320
Сапкулова Е.В. Мониторинг уровня обученности как способ повышения качества знаний учащихся.....326
Семенова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с помощью синтезированной системы упражнений для обучения диалогической речи..... 330
Смирнова Е.М. Развитие креативности мышления учащихся средствами урока математики 333
Суходольская И.Ю. Внедрение образовательной технологии метода проектов..... 338
Худайбержанова Г.А. Литературное образование школьников средствами активных форм обучения..... 340
Якупов С.С. Система правил по выбору верного ответа в текстах на примере ЕГЭ.....344

Вариативные воспитательные системы

Бабенко И.Б.Эмоциональность как социально – педагогическая проблема

МОУ «Лицей №6» им. З.Г.Серазетдиновой г.Оренбурга

Когда мы познаем окружающий нас мир, мы включаем в эту деятельность не только наше мышление, но и наши чувства и эмоции, посредством которых раскрывается наше собственное отношение к миру, к самому себе.

В естественнонаучной философии, психологических учениях о человеческом мышлении роль эмоциональной сферы расценивается чрезвычайно высоко и связывается с самыми глубокими проявлениями человеческой натуры и человеческих стремлений. «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, навсегда закрыл дорогу к объяснению причин самого мышления», – утверждал Л.С. Выготский.

Одним из первых, кто впервые ввел сам термин «эмоция» (emotion – движение души), был крупнейший французский философ XVII века Р. Декарт, который развил и закрепил аффектную теорию в специальном труде «Страсти души», где предстали в равновесии виды эмоций человека с точки зрения их положительности и отрицательности. При этом декартовское чувство равновесия должны привести к гармоничной возвышенной ценности.

Современный Большой психологический словарь дает следующее объяснение термину «**Эмоции»** (от лат.*emoyere* – волновать, возбуждать) – особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с *инстинктами, потребностями, мотивами* и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

Эмоции возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа определяют **биологическую значимость** состояний организма и внешних воздействий. В ходе эволюционного развития эмоции дифференцируются и образуют различные виды, отличающиеся своими психологическими особенностями и закономерностями протекания.

Человек – существо социальное. С первых дней своего существования он окружен себе подобными. С самого начала своей жизни он включен в социальное взаимодействие. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. В процессе социального взаимодействия человек приобретает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности. Процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизведения индивидом социального опыта называют социализацией.

Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей.

Советский ученый С.Х.Раппопорт дает определение социальной основы и социального значения человеческих эмоций. По его утверждению, жизненная значимость эмоций на высшем уровне состоит, прежде всего, в той социальной роли, которую они играют.

Создавая контрастность наших состояний, переживания являются двигателями поступков и достижений, поднимающих человека на все более и более высокие уровни социального прогресса. Эмоции – объективно существующее явление природы; они сопровождают всю нашу жизнь и помогают нам наибыстрейшим образом определять полезность и вредность сложившихся в данный момент внешних или внутренних ситуаций (Анохин П.К.). Эмоции – способ отношения человека к миру, в котором проявляется вся личность в целом. Это также один из важнейших способов взаимопонимания, взаимодействия, лично-социального общения людей, без которого мир людей превратился бы в мир «бездушных роботов, лишенных всей гаммы человеческих переживаний и неспособных понять ни субъективные последствия всего происходящего во внешнем мире, ни значение своих собственных поступков для окружающих».

Общеизвестно положение, что процесс обучения и воспитания протекает успешнее, если педагог, воспитатель делает его эмоциональным. Еще Я.А. Каменский писал во второй половине XVII века в своей «Пампедии»: «Проблема XVI. Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием. Дай человеку понять, 1) что он по своей природе хочет того, стремление к чему ты ему внушаешь, – и ему сразу будет радостно хотеть этого; 2) что он от природы может иметь то, чего желает, – и он сразу обрадуется этой своей способности; 3) что он знает то, что считает себя не знающим, – и он сразу обрадуется своему незнанию».

Важное значений эмоций для развития и воспитания человека подчеркивал в своих трудах К.Д. Ушинский: «…Воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее, в направлении их должно видеть свою главную задачу». Говоря о роли поощрения и наказания в воспитании, Ушинский по существу подчеркивал подкрепляющую функцию эмоций. По этому поводу он писал: «Сама природа указывает нам на отношение: если не всегда, то очень часто она употребляет наслаждение, чтобы вынудить человека к необходимой для него и для нее деятельности, и употребляет страдание, чтобы удержать его от деятельности вредной. В такое же отношение должен стать и воспитатель к этим явлениям человеческой души: наслаждение и страдание должны быть для него не целью, а *средством* вывести душу воспитанника на путь прогрессивного свободного труда, в котором оказывается все доступное человеку на земле счастье».

К сожалению, это чувственное (аффективное) направление в формировании личности ребенка, указанное К.Д. Ушинским и другими

великими педагогами прошлого, в настоящее время предано забвению. Как отмечает немецкий психоаналитик П. Куттер, сейчас проповедуется воспитание, лишенное чувств и эмпатии в отношениях с ребенком. Современное образование сводится к познанию, но не является аффективным. С самого раннего возраста человека приучают к рационализму, он не получает ни одного урока чувственной жизни. А человек, не получивший урока сердечности – существо бесчувственное, заключает Куттер.

С.Л. Рубинштейн писал, что эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, что стоящие задачи ему понятны, но и тем, как они внутренне приняты им, т.е. какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживании». Таким образом, эмоции, включаясь в познавательную деятельность, становятся ее регулятором.

В отношении обучения и воспитания детей, чтобы воздействие воспитателя и педагога стало значимым для ребенка, его нужно сочетать с испытываемой ребенком в данный момент эмоцией, вызванной той или иной ситуацией. Тогда это воздействие, слова воспитателя получат у воспитуемого эмоциональную окраску, а их содержание приобретает для его будущего поведения мотивационную значимость. Эмоциональный отклик возникает в том случае, когда словесное воздействие задевает какие-то струны в душе ребенка, его ценности.

Говоря о необходимости наличия в процессе обучения положительного эмоционального фона, психологи и педагоги мало уделяют внимания изучению вопроса, что на самом деле имеет место в учебном процессе. Между тем исследования свидетельствуют о явном эмоциональном неблагополучии учебного процесса. Н.Ф. Фетискин (1993) обнаружил состоянии монотонии (скуки) у студентов на лекциях многих преподавателей, у школьников на уроках. И. А. Шурыгиной (1984) выявлено развитие скуки в детских музыкальных школах. А.Я. Чебыкин (1989) показал, что эмоции, которые студенты хотели бы испытывать на занятиях, не совпадают с эмоциями, которые они испытывают реально (вместо увлечения, радости, любопытства часто отмечаются безразличие, скука, боязнь).

Искусство может заражать своими идеями, но лишь эмоционально. Безэмоционального искусства быть не может. Эмоции, вызванные искусством – это особый вид чувствований – художественные эмоции. Они требуют высочайшей деятельности психики, напряженной мыслительной работы. Сравнивая эмоции жизни и искусства по их направленности, мы можем видеть, что жизненная эмоция разрешается в какое-либо действие и движение – сжимание кулаков, дрожь, раздражение, попытка уйти, убежать и т.д., – то эмоция художественная разрешается в образ фантазии.

Но человеческая фантазия, тем более фантазия художественная, как правило, делит все, что попадает в ее поле зрения, на явления положительные и отрицательные, радующие и неудовлетворяющие. Как об этом судил Л.Н. Толстой, «художник только потому художник, что он видит предметы не так,

как он хочет их видеть, а так, как они есть. Носитель таланта – человек – может ошибаться, но талант, если ему будет дан ход, откроет, обнажит предмет и заставит полюбить его, если он достоин любви, и возненавидеть его, если он достоин ненависти».

Белова Т.Г. Исследовательский потенциал монтессори образовательной среды

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Свою педагогическую систему итальянский педагог Мария Монтессори (1870-1952) называла системой саморазвития ребенка в специально подготовленной культурной развивающей среде.

Акцентирование свободной целесообразной деятельности детей с дидактическими материалами в созданной педагогом развивающей предметно-пространственной среде при ограничении прямого воздействия воспитателя или учителя на детей является важнейшей характеристикой метода, разработанного М.Монтессори.

В его основании лежит антропологический взгляд на развитие ребенка. Монтессори выделяет особые сензитивные периоды его жизни, которые не повторяются во взрослом возрасте и ориентируют педагога на специальную работу с детьми в эти периоды. Содействие естественному развитию осуществляется в процессе взаимодействия ребенка с развивающей предметно-пространственной и социальной средой.

М. Монтессори не только теоретически, но и на практике доказала, что особая организация окружающей детей обстановки становится важнейшим условием их нормального личностного развития.

Учитель подготавливает развивающую ребенка среду таким образом, чтобы он мог впитывать ее неосознанно и сознательно, свободно проявлять себя в разнообразных видах деятельности.

«Монтессори-подготовленная среда как базисная основа Монтессори-образовательной системы представляет собой педагогически организованное пространство жизнедеятельности ребенка, структурно обогащенное сообразно его возрастному движению в плоскости обретения и обогащения индивидуального социального опыта».[1, с.35]

Педагогически обустроенная среда жизнедеятельности соответствует сензитивным (возрастным) периодам развития ребенка.

Среда развития ребенка – это комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей. Названные условия призваны удовлетворять жизненно важные потребности человека, обеспечивать его безопасность, охрану жизни и здоровья. Кроме того, они должны отвечать его духовным и социальным потребностям – познавательным, эстетическим, общекультурным, потребности в общении с другими людьми. Требования к развивающей среде являются компонентом

государственного образовательного стандарта. Социальный опыт и новые сведения об окружающем маленький ребенок получает от других людей (педагогов и родителей) в непосредственном общении с ними. Другим источником знаний, социального опыта и развития ребенка является среда пребывания ребенка. Поэтому очень важно, чтобы эта среда была именно развивающей.

Развивающая среда создает благоприятные условия для обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности: ребенок осваивает свойства и признаки предметов (цвет, форма, фактура), овладевает пространственными отношениями; постигает социальные отношения между людьми, узнает о человеке, животном и растительном мире, временах года и т.д.; овладевает миром звуков, приобщается к музыкальной культуре; развивается физически, познает особенности устройства собственного организма; экспериментирует с цветом, формой, создает продукты собственного творчества; приобретает полезные социальные навыки и т.д. Иными словами, среда развития ребенка, обеспечивающая разные виды его активности (умственной, игровой, физической и др.), становится основой для самостоятельной деятельности, условием для своеобразной формы самообразования маленького ребенка. При этом развиваются любознательность и творческое воображение, умственные и художественные способности, коммуникативные навыки. Происходит развитие личности.

Классическая форма самообучения в Монтессори-системе ориентирована на открытие самим ребенком «истины» через исследование окружающего мира. «Исследование» М. Монтессори считала одной из важнейших человеческих тенденций, определяющих развитие человеческого индивида.

По мнению М. Монтессори, благодаря контакту с окружением и собственным исследованиям ребенок формирует запас понятий, которым может оперировать его интеллект. Контакт происходит с помощью органов чувств и движений. Посредством чувств ребенок впитывает впечатления и выстраивает свое внутреннее развитие. Поэтому необходимо создавать ребенку такую обстановку, которая позволяла бы ему тренировать весь спектр своих чувств.

М. Монтессори был сделан вывод о необходимости предоставления детям максимальных возможностей для постижения мира посредством зрения, слуха, осязания, обоняния, развития его мелкой моторики и мускулатуры рук, особенно в период от 0 до 6 лет и разработаны уникальные дидактические материалы.

Дидактические материалы целесообразно рассматривать с точки зрения одной из основных идей Выготского – идеи опосредования развития психических функций культурными орудиями и знаками. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что для того, чтобы ребенок раскрыл даже элементарные орудия и предметы в их специфическом культурном качестве, он должен осуществить по отношению к ним практическую или познавательную деятельность, которая

адекватна (хотя и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности.

Развитием этих идей являются положения Н.Н. Поддьякова о необходимости разработки специальных объектов для детского экспериментирования для развития детского экспериментирования. Он показывает, что эти дидактические объекты в явном и неявном, скрытом виде содержат определенные обучающие программы, которые заложены в них взрослым и реализуются при взаимодействии ребенка с этим объектом. Сама структура и функционирование такого объекта способствуют последовательному синергическому усложнению исследовательских воздействий ребенка на объект и наращиванию и обогащению знаний о нем. Чем более сложные и разнообразные стратегии использует ребенок, тем более содержательную информацию раскрывает объект, что служит основой изобретения ребенком новых стратегий воздействия.

Создавая дидактические объекты, взрослый закладывает в их структуру и правила функционирования, и те или иные представления о мире и способах деятельности в нем. Ребенок знает и понимает, что данный объект предназначен для него и что он является в определенной степени вызовом его любознательности и компетентности.

А.Н. Поддьяков отмечает, что дидактические материалы можно считать одним из средств управления зоной ближайшего развития детей в особой сфере обучения. Это обучение самостоятельной исследовательской деятельности в условиях отсутствия самого взрослого, отсутствия четких инструкций и четко заданных правил.

Монтессори-подготовленная среда имеет структуру, включающую пять областей дидактического Монтессори-материала: жизненную практику, сенсорное воспитание, развитие математических способностей, речевое развитие, космическое воспитание. Развивающий Монтессори-материал располагается строго по разделам, причем внутри каждого раздела соблюдается дидактический принцип усложнения.

Монтессори-материал представляет собой конкретное воплощение знания как факта культуры, своеобразный деперсонифицированный «элемент» человеческого бытия, лишенный субъективизма и несущественных деталей, а потому обобщающий знание многих поколений людей о способах овладения им. [2, с. 128]

Начиная с упражнений в сенсомоторике, ребенок движется к развитию интеллекта. Причем движение происходит в определенной логике, которую задает учитель. Для дошкольников Монтессори-материал служит естественным упражнением внешних чувств в сенсомоторике. В начальной школе материал становится дидактическим, превращаясь в материализованные абстракции.

Согласно возрастной периодизации М. Монтессори, в период от 6 до 9 лет ребенок становится на позицию исследователя окружающего мира.

Происходит ориентация на мир посредством собственной деятельности, создание его целостной картины. У детей данного возраста конкретный дидактический материал не должен тормозить естественное развитие высших психических функций. Их запросы требуют теперь иных, более сложных стимулов, формирующих исследовательскую деятельность.

А в 9-12 лет – считала М. Монтессори - ребенок-исследователь превращается в «маленького ученого», формирующего в своем сознании сложные культурные явления. Дети делают попытки анализировать полученную информацию, формулировать проблемы и самостоятельно разрешать их. Т.е. доминантой естественного развития в этом возрасте является ориентация на учебную и исследовательскую деятельность.

Становящаяся, развивающаяся личность не просто проявляет активность, осуществляя предметно преобразующую деятельность, вступая в общение с взрослыми и сверстниками, но и реализует себя, свои потенциальные возможности.

Важнейшими личностными качествами, влияющими на развитие исследовательских умений, во многом определяющими логику построения содержательного инварианта Монтессори-образования являются: *независимость, свобода и дисциплина.*

В качестве основополагающей идеи в системе воспитания детей М.Монтессори выделяла категорию «свободы». Воспитание свободной личности является сложнейшей педагогической задачей.

Свободная работа – собирательный термин для обозначения различных типов организации урока, когда прямое управление учебным процессом со стороны учителя отступает в пользу самоуправления учащимися. Свободная работа как форма организации учебного процесса повышает познавательную активность, следовательно, учебную мотивацию. Обучаться можно коллективно, но учиться только самостоятельно. Свободная работа с дидактическим материалом в Монтессори-классе – структурной единице Монтессори-подготовленной среды - осуществляется минимум три часа с минимальным вмешательства взрослого (учителя). Учитель проводит презентации материала, направляя и активизируя интерес учащихся.

М. Монтессори определяла *свободу* не как вседозволенность, а как естественно развивающуюся внутреннюю способность ребенка выбирать наилучшее для себя и для других, нести ответственность за свой выбор. Свобода пребывания в Монтессори-среде выражается для ребенка в свободе выбора деятельности, материала, места работы, партнера по работе. В Монтессори-дидактической среде ребенок учится правильно обращаться со свободой, уважая свободу других.

А под *дисциплиной* Монтессори понимала внутреннюю способность владения собой, умение найти баланс между тем, что

хорошо для себя и хорошо для других.

Такое сочетание свободы и дисциплины возникает как прямое следствие *независимости* – личностного качества, которое осваивает ребенок с самого начала пребывания в Монтессори-подготовленной среде. Обычно на занятиях присутствуют дети разного возраста. В разновозрастном аспекте дети учатся друг у друга и, в случае выполнения роли учителя, закрепляют полученные навыки и знания. Чем больше самостоятельных решений осуществляет ребенок, тем в большей степени он становится независим.

Независимость ребенка от взрослых достигается через укрепление уверенности в своих силах, через пробуждение и развитие интересов. Большое значение в развитии независимости, самоуважения, чувства собственного достоинства принадлежит особому стилю взаимоотношений детей с Монтессори-учителем. Независимость, в свою очередь способствует развитию активности ребенка.

Свободное пространство, в котором дети имеют возможность выбирать дидактический материал и работать с ним, исследовать различные объекты, необходимо для развития ребенка. В процессе такой деятельности ребенок учится ставить цель и находить пути для ее достижения, т.е. становится самостоятельным.

Исследовательские умения развиваются только в самостоятельной деятельности. Монтессори-образование не дает знаний в готовом виде: работая с дидактическим материалом, дети самостоятельно прорабатывают информацию, учатся логически мыслить, наблюдать, устанавливать закономерности, становятся способными делать выбор и принимать решения.

Самостоятельность является важнейшим критерием личностного становления ребенка. Условия Монтессори-подготовленной среды делают самостоятельность ребенка необходимым компонентом осуществления образовательного процесса, без которого пребывание ребенка в этой среде теряет всякий педагогический смысл. Отсюда позиция Монтессори-педагога характеризуется большей или меньшей степенью прямого и косвенного стимулирования самостоятельности воспитанника в зависимости от его готовности проявлять данное личностное качество.

Важно о и то, что каждый ребенок имеет право не только на самостоятельное действие, но и право на ошибку, которое укрепляет самостоятельность такого действия. Возможность самостоятельного контроля ошибок со стороны ребенка является одной из особенностей метода М. Монтессори. А если у ребенка есть возможность самому исправлять свои ошибки, то его покидает страх эти ошибки совершить, что благотворно сказывается на проявлении им исследовательской

инициативы. А ведь именно исследовательская инициатива является основой поисковой исследовательской деятельности, которая прямо противоположна процессу восприятия детьми готовых выводов учителя или воспитателя.

Таким образом, Монтессори-образовательная среда, в которой у ребенка формируются такие личностные качества, как независимость, свобода и дисциплина, предоставляет личности максимальные возможности для самореализации в исследовательской деятельности.

Для современного российского образования система М.Монтессори является одной из инновационных педагогических технологий. В г. Оренбурге опытно-педагогическая работа по авторской образовательной модели Монтессори-школы для детей 2,5 - 15 лет началась в 1994 году под руководством доктора педагогических наук Монтессори-учителя-экспериментатора Каргапольцевой Н.А. Основу образовательной программы составила концепция свободного саморазвития ребенка в специально подготовленной культурной развивающей среде Марии Монтессори.В программе сохранены основные требования российского и регионального содержания образования детей дошкольного и школьного возраста, но их реализация достигается как традиционными, так и инновационными формами, методами, технологиями.

В 1999 г. Монтессори-школа получила статус муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия №5». А в 2004 году администрация г. Оренбурга и Оренбургский государственный университет заключили договор, согласно которому «Гимназия №5» является составным элементом единой интегрированной системы многоуровневой многопрофильной подготовки специалистов для апробации и оценки качества нового содержания образования и технологий обучения.

Деятельность гимназии направлена на обеспечение фундаментальной подготовки учащихся по гуманитарным, социально-экономическим и естественнонаучным дисциплинам в пределах основных общеобразовательных и дополнительных программ среднего (полного) общего образования в рамках реализации полифункциональной образовательной модели «Университетский комплекс - классический лицей - многопрофильная гимназия».

Школа располагает необходимой дидактической средой: полный комплект классического Монтессори-материала, экспериментальные дидактические пособия для Монтессори-школ., информационный центр и др. Многие педагоги гимназии прошли профессиональную Монтессори-подготовку и в настоящее время проводят семинары и консультации для руководителей, педагогических работников и студентов учебных заведений Оренбуржья по данной проблеме. Сотрудничество с Оренбургским государственным университетом определило новые направления развития Монтессори-педагогики - апробация первой в области образовательной программы по углубленному освоению каждым воспитанником информационной культуры

(начиная с прогимназических классов). Включение в Монтессори-подготовленную развивающую среду интерактивных средств коммуникации предоставляет широкие возможности для создания новой технологии самообучения и самовоспитания, способствующей становлению познавательной самостоятельности, активности и исследовательской компетентности ребенка.

Вариативность Монтессори-образования в условиях гимназии № 5 выстраивалась на основе сочетания двух альтернативных по отношению друг к другу образовательных систем - классно-урочной и свободного саморазвития личности в Монтессори-подготовленной среде. В основе успешности обозначенного взаимодействия - опора на «сильные» стороны обеих систем (эффективность достижения образовательных результатов; гуманистический характер межличностных отношений; возможности индивидуализации личностного развития). Расширение Монтессори-образовательной среды за счет содержательного приращения достоинствами классно-урочной системы взаимообразно: последняя, со своей стороны, также обогащается принципами Монтессори.

Учебный день в гимназии оптимально сочетал в себе групповую работу учащихся под руководством учителя со свободной работой ребенка в Монтессори-подготовленной развивающей среде. Монтессори-среда активно используется во второй половине дня: в процессе самоподготовки (подготовки домашних заданий), выполнения коллективных проектов, написания рефератов, сообщений, поскольку гимназия работает в режиме «продленки». Это важно еще и потому, что даже незначительная по затратам времени специально организованная самостоятельная работа учащихся приносит позитивные результаты в воспитании мотивов к познавательной исследовательской деятельности.

По мере взросления ребенка подготовленная развивающая среда имеет тенденцию к расширению пространственно-временному, т.е. к расширению содержательному. М. Монтессори подчеркивала, что одна и та же обстановка и форма социальной жизни никоим образом не подходит для каждого возраста. То, что удовлетворяет ребенка от трех до шести лет, в более старшем возрасте становится недостаточным.

Дошкольник всё необходимое для своего развития может найти в стенах прогимназии. В процессе свободной работы дети научились самостоятельно планировать свою деятельность при минимальном (косвенном) руководстве со стороны взрослых. Организация свободной самостоятельной деятельности младших школьников в Монтессори-подготовленной среде способствовала формированию у них таких личностных качеств, как ответственность, уважение своего и чужого «я», организованность, конструктивный подход к выстраиванию межличностных отношений. В дальнейшем, дети должны выходить за пределы школы. Содержательное пространство среды следует

расширять: выход детей для исследований в окружающую среду (в музей, планетарий, библиотеку).

Используя возможности дополнительного образования в условиях интегрированной воспитательной системы гимназии, учащиеся расширяли сферы разновозрастного общения не только на занятиях с Монтессори-дидактическим материалом, но и в условиях самостоятельного выбора видов и форм внеучебной и внешкольной деятельности. Взаимосвязь учебной и внеучебной исследовательской работы имела большое значение для развития у учащихся познавательной активности, самостоятельности и творческого мышления как качеств, необходимых исследователю.

В соответствии с идеей пространственно-временного и содержательного расширения развивающей среды, в гимназии апробировалась модель развития исследовательской деятельности учащихся. На первом этапе в процессе свободной работы учащихся прогимназии в Монтессори-подготовленной среде закладывается фундамент исследовательской деятельности; на втором этапе, наряду со свободной работой в Монтессори-среде, применяется исследовательский метод обучения на уроках, а во внеурочной деятельности – спецкурсы, кружки, работа над проектами; третий этап связан с исследованием учащимися реальных проблем.

Максимальное развитие возможностей каждого обогащает коллективную деятельность и способствует позитивной социализации личности. В коллективной деятельности старшеклассники предпочитают реализацию различных проектов, в том числе участие в научном обществе гимназистов и кружках по интересам (исторический, филологический, биологический, информационной культуры и др.) с последующей презентацией своих наработок на гимназических научно-практических конференциях. Ежегодно гимназисты становятся победителями городских, областных и Всероссийских олимпиад и конференций.

Представленный двенадцатилетний опыт работы в образовательном пространстве гимназии свидетельствует об успешной апробации вариативной модели образовательной деятельности на основе Монтессори-технологии с детьми дошкольного и школьного возраста с учетом Государственного образовательного стандарта.

Таким образом, Монтессори-подготовленная среда заключает в себе возможности естественного развития учащихся, когда реализуются возрастные потребности личности в автономии, активности и самостоятельности.

Свободная работа детей в Монтессори-подготовленной среде способствует формированию таких черт интеллектуальной, творческой деятельности как умение мысленного экспериментирования, самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, развивает критичность, системность, эвристичность, самостоятельность и аналитичность мышления. Школьники учатся находить пути решения учебных проблем, самостоятельно оценивать, анализировать и контролировать свои действия, сотрудничать с

другими, что способствует развитию социальной рефлексии. В процессе свободной работы происходит актуализация исследовательского потенциала Монтессори-образовательной среды.

Список использованных источников.

1. Каргапольцева Н.А. Социализация и воспитание личности в Монтессори-образовании: опыт реализации концепции.- Челябинск, 2002.-157 с.
2. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек:30 лет по методу Монтессори. – М.: Московский Монтессори-Центр, 1994.–146с.
3. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – Москва, 2006. – 240 с.

Глотова Е. В. Решение проблемы свободы в литературе западноевропейского Просвещения

МОУ «Гимназия №7» (полного дня), г. Оренбург

Со времени своего осознания как homo sapiens(a) человека не оставляет в покое проблема его личной свободы и проблема ее детерминированности от разнообразных условий. Проблема решается на разных уровнях: светском, религиозном, философском, чисто практическом.

До сих пор теологи всего мира не в состоянии решить вопрос о том, почему же Бог, зная последствия от вкушения плода с Дерева Познания, тем не менее не «запретил» Еве соблазниться и вкусить; то есть свободна ли она была в своем выборе или нет? Мудрый Мильтон в «Потерянном Рае» великолепно описал сомнения и колебания Евы, мудрость Сатаны в образе Змия, но комментировать произошедшее с точки зрения вопроса о свободе воли не стал.

Звезда гуманизма закатилась, и Европа в преддверии буржуазных революций опять оказалась один на один с решением все того же вопроса о свободе.

Теперь проблема осложнялась еще и тем, что, исходя из ключевых лозунгов Просвещения (Свобода, Равенство, Братство), свободным человек – гражданин (и только гражданин) мыслился только в рамках Закона.

Монтескье в «Духе законов» и Руссо в «Общественном договоре» единодушны: 1) – истинная свобода есть свобода в рамках Закона; 2) – перед Законом все равны.

Естественно, это было решение проблемы свободы внешней, но никак не внутренней. По поводу внутренней свободы уже давным–давно черным по белому было написано в Библии: «Итак, во всем как хотите чтобы с вами поступали люди так поступайте и вы с ними. » (Евангелие от Матфея 7: 12).

Великий Кант уточнил эту формулировку в своих «Максимах».

Точность формулировок, тем не менее, самого вопроса не решала: «понять» не значит – «сделать». Решением великой проблемы занялись великие умы эпохи: Стерн, Свифт, Вольтер, Руссо, Дидро, Монтескье, Гете.

Художественная литература давала возможности для полета мысли, фантазии, осуществления надежд.

Могучий ум Джонатана Свифта изначально был ограничен рамками сатиры, (Белинский, кстати, вообще не считал сатирические произведения художественными), поэтому обожаемый нами с детства Гулливер не свободен, так как все его действия и помыслы – только выполнение авторской воли, которая сводится к одному - раскритиковать какое – либо явление ненавистного ему феодально–буржуазного мира. По этой же самой причине нет смысла говорить о внутренней свободе Гулливера - у марионеток нет свободы, они зависят от «кукловода».

Примечательно, что Свифт не решил этот вопрос и в обществе разумных лошадей; их общество тоже далеко от совершенства хотя бы потому, что йеху у них используются как рабы! Этот мрачный пессимизм, как ни странно, совершенно не коснулся мирного проповедника Стерна, начавшего и писать – то в 50 лет!

«Сентиментальное путешествие», которое «обрушилось» на Европу и вызвало целый поток низкопробных компиляций, до сих пор представляет своеобразную загадку: не Йорик ли, так странно путешествующий, без цели, без «обсасывания» каждого своего «оха» и «вздоха», так бросивший нас, читателей, на полуфразе, абсолютно свободен, причем как внешне (ну, подумаешь – поломалась карета – это просто сюжетный ход), так и внутренне?! Но социальность захватила и этого деревенского мудреца, не мудрено: куда же было деться от споров Вольтера с Лейбницем и Паскалем о гармонии человека и мира! Достижима она или нет? Возможна ли в условиях буржуазной Англии? То есть вопрос личной свободы в рамках Закона нужно было все–таки решать.

И Стерн пишет еще более загадочную книгу: «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена», предлагая мирный, уютный вариант решения проблемы (предваряя Вольтера): понимая, что гармония личной свободы и Закона вряд ли решится когда – нибудь глобально, для всего мира в целом, он великолепно предлагает нам «замкнуть» решение проблемы в небольшом обществе. В данном случае – это «Шенди – Холл», небольшое поместье, населенное к тому же по авторской воле милыми чудаками: доморощенным отцом – философом, безобиднейшим дядюшкой Тоби, разыгрывающим с помощью оловянных солдатиков военные баталии с верным слугой Тримом и пр. Все герои чудаковаты, милы и добры, они никому не мешают своими чудачествами, довольны и счастливы, - и опять Стерн ставит многоточие в финале, - да, мир «Шенди – Холла» прекрасен, но можно ли весь мир сделать таким же? Вряд ли! Герои Стерна свободны абсолютно, как внешне, так и внутренне, но они «брошены» автором, который понимает, что показал идеал, от которого так далека реальность!

Проблему «подхватил» Вольтер и решил ее изящно, по–вольтеровски остро и ясно. Знаменитый «Кандид, или оптимизм» решает проблему легко и просто: «...работа отгоняет от нас три великих зла: скуку, порок и нужду».

Знаменитая вольтеровская формулировка «нужно возделывать свой сад» в принципе недалеко ушла от варианта Стерна, хотя она более прагматична и напоминает знаменитое «кто не работает, тот не ест». Откровенно говоря, повесть привлекает больше не этим «садом», а изображением страны – утопии Эльдорадо, которая воплотила въяве все надежды и заблуждения просветителей: тут и просвещенный монарх, и единоверие, и равенство всех перед Законом! Опять вопрос личной свободы в рамках Закона решился насильственно, авторской волей. Так и хочется спросить Вольтера – долго ли «протянет» этот «сад»; работа, конечно, великое благо, но, может быть, пусть

философы Мартен и Панглос философствуют, а не делают им не свойственное дело?

Тонко чувствующий современные проблемы Руссо, захваченный своей «естественностью», не смог в очередной раз соригинальничать – лучше всего его герои (в «Новой Элоизе») чувствуют себя в совершенно конкретном саду, в котором с упоением трудятся вместе со своими крестьянами.Что же касается вопроса свободы внутренней, Руссо чисто интуитивно показал, насколько Юлия и Сен – Пре свободны в чувстве любви.

Кажется, дальше всех в решении проблемы свободы продвинулись два столь несхожие автора, как Дидро и Гете.

Если говорить о героинях («Монахиня» Дидро и «Фауст» Гете), то при внешней, конечно же, несвободе, они поразительно свободны внутренне; только Сюзанна у Дидро еще не знает любви и абсолютно свободна в чувстве Веры – в Творца, а Маргарита совершенно свободна еще и в чувстве любви. Мы интуитивно чувствуем это, и героини влекут нас к себе, как магнит, именно потому, что абсолютно свободны, растворены без остатка в своих чувствах.

Гете ведь изменил финал первой части, добавив единственное слово, доносящееся к Маргарите с небес: «Спасена!», - именно потому и «спасена», что иначе нельзя, - она сама – воплощение Веры, ей ли не быть спасенной!

Да, внутренняя свобода героинь поразительна, но внешне они – в оковах – несовершенен мир, его законы, его порядки, его извращенная мораль.

Гете в очередной раз предлагает нам в финале «Фауста» все тот же «свой сад» (в данном случае это остров, но это уже не принципиально), тут же, правда, осложняя проблему, видимо, вспомнив, что «в Рай палками не загоняют», тем, что Мефистофель сжигает вместе с домиком Филемона и Бавкиду, не желающих переселяться в фаустовский «рай». Хороша свобода!

Литература Просвещения так и не нашла гармоничного варианта свободы человека и мира, предложив человечеству «замкнуть» проблему в рамки «садов», «островов», «Шенди – Холлов», не рискнув пофантазировать и раздвинуть рамки вольтеровского Эльдорадо!

Горутько Е.Н. Возможности монтессори-образования для формирования образа мира младшего подростка

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В состав университетского округа входит гимназия №5 г. Оренбурга, которая работает по системе великого итальянского педагога Марии Монтессори. Системе, сконцентрированной на развитии уникальности и неповторимости личности каждого ребенка, его индивидуальности, творческого потенциала, формировании образа мира в условиях благоприятной окружающей и развивающей среды, дающей ребенку возможность впитывать информацию, впечатления и накапливать жизненный опыт.

Формирование образа мира начинается с познания окружающей действительности. Процесс познания есть процесс модификации образа мира. Целостный образ мира как представление человека об окружающей действительности строится на основе множества отдельных образов, возникающих в сознании человека.

Философы, психологи, педагоги разных исторических эпох (Аристотель, Демокрит, Платон, К. Лоренц, Дж. Брунер, Д. Юм, Я.А. Коменский, И.-Ф. Гербарт, Ф.В.А. Дистервег и др.) сходятся во мнении: в основе познания человеком окружающей действительности лежат чувственные ощущения. Подобную идею выражает и Мария Монтессори, говоря о «космическом» воспитании и обучении ребенка. По ее мнению, ребенок познает мир, во всем многообразии и сложности осмысления его действенной роли в творении культуры, истории и природы, активно взаимодействуя с ним и находясь в нем, посредством органов чувств, через ощущение, восприятие, представление.

Космическое воспитание – процесс самопостроения личности ребенка в специально подготовленной среде через раскрытие перед ним закономерностей и связей, существующих в космосе. Все живое на земле имеет свое продолжение во времени и свой феномен развития

Монтессори считала, что «вселенское сознание» необходимо пробуждать и культивировать в ребенке между 6 – 12 годами (сюда относится младший подростковый возраст), поскольку именно в таком возрасте человек наиболее восприимчив к этой идее.

Понятие образ мира впервые появляется в психологии, в связи с разработкой теории восприятия (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, В.В. Петухов и др.). Исследователи данной категории опытно-экспериментальным путем приходят к пониманию того, что восприятие субъектом реальности не происходит только в виде ее зеркального отражения. Существует структура, которая фиксирует субъективное видение индивидом окружающего мира в связи с этим и вводится в психологическую науку категория «образ мира».

Образ мира сложное образование, включающее в себя не только знания об окружающей действительности, полученные через органы чувств, но и

отношения, поступки человека. Образ мира эмоционально-когнитивное субъективное образование. Субъект преломляет действительность через себя, в результате видит ее по-своему. Таким образом, данная структура представляет собой нечто, опосредующее весь комплекс отношений субъекта с окружающим миром, вернее с актуально значимой его частью.

Субъективный образ мира имеет базовую, инвариантную часть, общую для всех ее носителей, и вариативную, отражающую уникальный жизненный опыт субъекта (Обухова Л.Ф.).

При рассмотрении возможностей системы М. Монтессори по формированию образа мира младшего подростка необходимо отметить компоненты, без которых этот процесс невозможен: предмет, знак, значение, чувственная ткань, личностный смысл.

Если говорить о системе М. Монтессори, то именно она как нельзя лучше подходит для формирования образа мира, так как направлена на всестороннее гармоничное развитие органов чувств ребенка посредством специально организованной предметно развивающей среды.

Мы согласны с Т.В. Менг, которая, говоря о взаимоотношении среды и личности, указывает на то, что среда органично включена в жизнедеятельность человека и служит важным фактором регуляции его поведения; с любым компонентом среды человек связан через процессы приспособления к ней и вместе с тем через процессы ее преобразования; процесс взаимодействия личности и среды носит двусторонний характер. С одной стороны, среда через свои структурные элементы воздействует на формирование личности, с другой стороны, личность, вступая во взаимодействие с другими личностями, предметами и явлениями, создает эту среду, придавая ей определенное социальное качество; от того, каким образом сформирован образ среды в сознании человека, во многом зависит тип его поведения.

Система обучения, разработанная Марией Монтессори, призвана помочь ребенку найти свой уникальный путь, реализовать собственную природу, организовать свою деятельность, поскольку младший подростковый возраст характеризуется стремлением к самостоятельности, независимости, особенностью этого возраста является появление чувства взрослости.

Способность мыслить понятиями впервые появляется у подростка и играет важную роль в процессе формирования целостного образа мира.

Процесс образования понятий включает в себя два основных момента: материал, на основе которого вырабатывается понятие, и слово, с помощью которого оно возникает. Этот процесс носит продуктивный, а не репродуктивный характер. Понятие возникает и образуется в процессе сложной операции, направленной на решение какой-либо задачи.

Образование понятий является особым, своеобразным способом мышления. Центральным для этого процесса является функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого младший подросток подчиняет своей власти свои собственные психологические операции, с помощью которых он овладевает течением собственных психологических процессов и направляет их деятельность на

разрешение стоящей перед ним задачи. Понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления; существенным моментом всего этого процесса, является специфическое употребление слова, функциональное применение знака в качестве средства образования понятий.

Побуждающая сила, определяющая начало процесса заложена не внутри, а вне подростка. Врастание его в культурную, профессиональную и общественную жизнь взрослых, является существенным функциональным моментом.

Там, где среда (Монтессори подготовленная среда) создает соответствующие задачи, выдвигает новые требования, побуждает и стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление подростка развивает все действительно заложенные в него возможности, доходит до своих высших форм.

Использование методов обучения системы Монтессори, в частности свободной работы с материалом, способствует самовоспитанию, самообучению, саморазвитию младшего подростка. Прививает навыки исследовательской деятельности.

Свободная работа основана на абсолютном доверии к ребенку, на вере в его стремление к познанию окружающего мира, которое подарила ему природа, на тактичном терпении взрослых, ожидающих свершения самостоятельных открытий. (Г.К. Селевко)

Свободная работа – это форма урока, при которой ребята в основном сами решают, что, чем, где, с кем и как долго они будут работать. При этом наряду с возможностью выбора содержания они получают свободу выбора рабочего места и социальной формы. Степень трудности и темп учебы подбирается в зависимости от индивидуальных способностей, причем учитель советует и помогает ребятам в выборе. По возможности результаты своей работы они контролируют сами. Однако это требует продуманной организации и тщательной проработанности, как со стороны обучающего, так и со стороны учащегося. Каждое упражнение с дидактическим материалом Монтессори способствует актуальному движению ребенка и служит работе на будущее.

Материал построен так, что при работе с ним младший подросток может самостоятельно проконтролировать себя, тем самым у него появляется уверенность в своих силах и складывается реалистичная самооценка.

Выбирая какое-либо задание, ребенок ставит перед собой цель, распределяет время, ищет подходящее место для работы, выполняет инструкцию, контролирует себя, обосновывает решение - все это предполагает высокий уровень самостоятельности и ответственности и одновременно способствует развитию младшего подростка.

Под «свободой деятельности» или «свободой выбора» Монтессори понимала психический процесс изучения чего-либо ребенком, проявление его личной инициативы. Многолетний опыт работы как самой Марии Монтессори, так и ее последователей в разных странах мира показал, как положительно влияет свобода выбора на процесс развития ребенка, на его мотивацию, на эффективность его обучения и глубину понимания изучаемого предмета.

Ребенок учится на своих собственных делах, вступает в отношения со своими товарищами, сравнивает себя с ними, очевидными феноменами являются радость, спокойствие и уравновешенность детей, вследствие отсутствия причин, порождающих комплекс неполноценности, а также усиление детской активности. «Чем дальше развивается способность внутренней концентрации, тем чаще происходит это спокойное погружение в работу, тем четче становится новый феномен: дисциплина детей», пишет Мария Монтессори. В дисциплине проявляется улучшение способности детей поступать по своему усмотрению. Внутренняя дисциплина становится, «обратной стороной свободы».

Свободная работа создает, кроме того, благоприятные предпосылки для активной и критической постановки вопросов, так как подростки могут подойти к содержанию творчески, спонтанно и непринужденно с различных сторон. Она предлагает обширное пространство для социального опыта, социальных поступков и тем самым для социальной учебы, которая может осуществляться в активной деятельности. Во время свободной работы предлагается изобилие таких ситуаций, когда младшие подростки встречаются, чтобы показать друг другу работы, рассказать о чем-то, задать вопросы, подтвердить, покритиковать и помочь.

Существует у свободной работы и долгосрочная цель, которая ориентирована на продвижение дальше, выход за пределы узко структурированного материала, то есть на создание проектов, когда дети вовлекаются в поиск тем, постановку целей, планирование отдельных задач и развитие стратегии решения.

Научно-исследовательская деятельность способствует саморазвитию и самообразованию младших подростков.

Научно-исследовательская деятельность учащихся является одним из приоритетных направлений образования в гимназии. Ставя перед собой задачу формирования творческой личности, педагогический коллектив планирует работу по подготовке гимназиста к исследовательской, поисковой деятельности, начиная с 5-го класса. Раннее начало творческой деятельности положительно влияет не только на формирование интеллектуальных и творческих способностей, но развивает позитивные качества личности ребенка.

Учитель стимулирует ученика на рефлексивное восприятие материала, формирует умение ставить перед собой проблему, сравнивать и выбирать информационный материал, переводить знания, умения и навыки, полученные при изучении различных предметов, на уровень межпредметных связей и надпредметных понятий.

Научно-исследовательская деятельность учащихся носит системный характер: от индивидуального исследования по теме, по предмету к групповому телекоммуникационному проекту с широким охватом многих областей знаний. Научно-исследовательская деятельность является продолжением и углублением гимназической учебной программы.

Результаты выполнения проектов остаются в гимназии в виде лабораторных работ, демонстрационных и информационных стендов,

методических разработок, программных продуктов. Деятельность учащихся ведется под руководством научных работников из вузов, научно-исследовательских институтов, музеев и т.д. К экспертизе работ детей привлекаются ученые.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность способствует формированию целостного образа мира младшего подростка, если она осуществляется в соответствии с разработанным и педагогически ориентированным планом и программой.

Система М. Монтессори не предполагает жесткой системы оценивания, сравнение может осуществляться только между достижениями самого ребенка. Это актуально для младшего подросткового возраста, когда ребенок отличается повышенной чувствительностью к мнению окружающих его людей.

Отношение личности к самой себе возникает в связи с развитием в младшем подростковом возрасте самосознания – целостной совокупности представлений, знаний, оценок и установок человека, относящихся к собственной личности (Э.Ф. Зеер). Самооценка – это эмоционально-оценочное отношение личности к знаниям о себе, это знание, проверенное чувством самоодобрения – самопорицания, самоощущением, отрицательным или положительным (там же).

Адекватность самооценки – это степень ее объективности, то есть когда представление личности о своих качествах и возможностях максимально приближено к реальному уровню их развития.

Показателем эмоционально-ценностного развития образа мира личности младшего подростка, являются ценностные ориентации.

Процесс ориентации личности ребенка на социально значимые ценности рассматривался А.В. Кирьяковой. По ее мнению он может быть представлен как процесс восхождения личности к ценностям общества. Присвоение личностью ценностей способствует формированию ценностного образа мира, который является составной частью целостного образа мира.

Новый материал учитель дает в виде урока-презентации, в процессе которого перед младшим подростком раскрывается содержание материала с позиции индивидуального, жизненно важного для него значения. Учитель использует этот урок для наблюдения реакции ребенка с целью дальнейшего использования различных к нему подходов.

Презентацию можно определить как впечатление ребенка от взаимодействия с окружающим миром, именно четкий, научный характер этого взаимодействия выгодно отличает его от неопределенного взаимодействия, в которое ребенок вступает постоянно в своей среде. Для того чтобы это взаимодействие носило ясный, четкий характер, учитель должен в совершенстве изучить материалы и заранее определить точный способ презентации.

В связи с тем, что современное общество уже не обходится без компьютера, на наш взгляд, необходимо применение мультимедиа презентаций.

Технология мультимедиа как образовательный инструмент стремиться максимально реализовывать заложенные в ней потенциальные возможности по донесению знаний, профессиональных навыков; помогает сформировать ценностные установки и воззрения, развить все способности, помочь в принятии разумных решений.

Мультимедия презентация дает возможность, например, зрительно представить, понять и запомнить процессы, закономерности, которые бывает трудно объяснить словами.

Младший подросток открывает для себя этот мир многообразными способами, особенно при обучении по системе М. Монтессори.

- через зрительный анализатор (пространственное, цветовое и др.);
- слуховой анализатор (высота звука, тембр, ритм и др.);
- тактильные (прикосновение, давление, вибрация, фактурность и др.)

В формировании образа реального предмета участвуют обычно несколько анализаторов. Мультимедиа максимально приближает к его воссозданию в виртуальном пространстве, а также моделирует реально не существующее, но доступное к восприятию органами чувств. Мультимедиа позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, что способствует мотивации младших подростков, созданию актуальной настройки на учение. Таким образом, мы получаем более богатый инструментарий и более широкие средства воздействия.

Основным руководством для ведения урока является метод наблюдения. В дополнение к точности и упорядоченности М. Монтессори определила основные требования к уроку: простота (ничего, кроме истины), краткость, объективность.

Дети получают разнообразный учебный материал и помощь со стороны учителя, которые стимулируют и вызывают деятельное общение. Так благодаря способу презентации, а также благодаря обширной палитре выбора задач используются различные каналы восприятия, и соответственно достигается прочное усвоение и закрепление материала.

Доминантой системы М. Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка.

Младший подросток играет ведущую роль в собственном развитии. Это определяется тем, что с рождения ребенок обладает потребностями, которые побуждают его к саморазвитию, и механизмами, позволяющими реализовывать эти потребности.

Изначально психологическое понятие «образ мира» в педагогических исследованиях рассматривается, в основном, применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту, когда происходит развитие основных психических функций ребенка, таких как память, мышление, речь на основе чувственного восприятия окружающего мира.

На наш взгляд младший подростковый возраст – это возраст, когда о формировании мировоззрения говорить еще рано. Поэтому следует отметить, что специфика системы М. Монтессори, построенной на всестороннем гармоничном развитии органов чувств, обладает большими возможностями формирования «образа мира» у детей данного возраста.

Губарева Т.О. Развитие коммуникативной компетентности учащихся в гимназическом театральном объединении

МОУ «Гимназия № 2», г. Оренбурга

Коммуникативная компетентность (компетентность в общении) понимается нами как системный внутренний ресурс человека, необходимый и достаточный для достижения субъектом жизненно важных целей и задач в ситуациях межличностного взаимодействия.

Коммуникативная компетентность находится в числе основных (пяти) ключевых компетенций, принятых Советом Европы в качестве базовых для адекватной социализации личности в условиях «быстро меняющегося современного демократического общества». Данная компетентность соотносится с уровнем владения субъектом устными и письменными средствами общения, которые особенно важны для профессиональной деятельности и социальной жизни; при этом подчеркивается важность владения «более, чем одним языком» для преодоления возможной «угрозы социальной изоляции» [2]. В качестве личностно-«ключевой» коммуникативную компетентность понимает А.В. Хуторской (2002) [4].

И.А. Зимняя (2003), наряду с компетентностями, определяющими отношение человека к самому себе как личности и к различным типам и формам своей (жизне)деятельности, выделяет коммуникативную компетентность, относя ее к области взаимодействия человека с другими людьми и с социальной сферой в целом. В содержание названной компетентности исследователь включает плоскость «социального взаимодействия» (с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого, социальная мобильность) и непосредственно «сферу межличностного общения» (устное и письменное творчество, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента и др.) [2].

Выделенные И.А. Зимней группы основных компетентностей личности содержательно взаимосвязаны и обуславливают друг с друга, поскольку характер отношения человека к самому себе, а также возможная и действительная успешность-неуспешность на профессиональном поприще зачастую существенным образом определяют стиль его взаимоотношений с другими людьми.

Как отмечает Е.В. Руденский (1997), компетентность в общении связывается с достижением его субъектами максимального уровня коммуникативной, интерактивной и перцептивной поведенческой

адекватности, овладением многообразной палитрой психологических (поведенческих) позиций, способствующих максимальной самореализации взаимодействующих субъектов [3, с. 87-89].

Отсюда субъект коммуникативной компетентности (субъект общения) с необходимостью должен обладать следующей совокупностью социально-психологических способностей:

– прогнозирования (предвосхищения) ситуаций межличностного взаимодействия;

– программирования (планирования) процесса общения в соответствии со спецификой и своеобразием коммуникативной ситуации;

– управления процессом общения в многообразии реализующих его поведенческих ситуаций [там же, с. 90].

Следует выделить также исполнительско-организационную способность, предполагающую развитое умение субъекта активизировать внимание партнера по общению, владение на уровне навыка инструментальными приемами и практическими (поведенческими) алгоритмами стимулирования ответной коммуникативной активности, адекватность выбора стиля, позиции и дистанции общения.

Обозначенный функциональный спектр коммуникативной компетентности личности может быть достаточно успешно развит в плоскости воздействия «театральной педагогики», для которой весьма характерны глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности [1, с. 6]. В этой связи отметим, что театральная самодеятельность как сфера практической реализации идей, идеалов и принципов театральной педагогики в образовательном учреждении (гимназическое театральное объединение) предоставляет возможность коммуникативного развития личности обучаемых на основе интегративного единства выделенных способностей к общению.

Учителя гимназии № 2 г. Оренбурга активно используют резервы театральной педагогики в формировании и развитии языковой личности гимназистов, обладающей высокими нравственно-духовными качествами, толерантностью, гражданственностью, культурой межличностных отношений.

Педагогически значимым в аспекте развития коммуникативной компетентности учащихся в гимназическом театральном объединении «Мельпомена» является организация творческой самодеятельности воспитанников на основе следующих принципов:

– *интереса,* предполагающего утверждение небезразличного отношения гимназистов к театру (в том числе дидактическому) и театральной деятельности как таковой, что является значимым фактором воспитания любознательности;

– *креативности,* связанного с приоритетами творческости в отборе содержания, форм и методов театральной самодеятельности учащихся;

– *систематичности* и *преемственности,* реализуемого на каждом возрастном этапе путем развития театральных форм, направлений, содержания театрального действия и процесса включения в него гимназистов;

– *дидактичности*, предполагающего использование театральных элементов в учебно-познавательной деятельности с целью повышения ее качества и образовательной результативности;

– *аксиологичности,* направленного на формирование ценностного (личностно значимого) отношения обучаемых к театру и театральной самодеятельности как индивидуально значимой жизнедеятельности;

– *взаимодействия*, актуализирующего коммуникативные механизмы обеспечения социального, психологического, педагогического, содержательного партнерства;

– *поликультурности* **(**диалог культур в плоскости диахронии, т.е. театр вчера, сегодня, завтра, и синхронии – театр, как гармония различных типов мировоззренческих отношений).

В составе гимназического театрального объединения – учащиеся 1-11 классов. Приобщение гимназистов к театральной культуре повышает креативный потенциал учебно-воспитательной деятельности, способствует всестороннему раскрытию и развитию способностей гимназистов, расширяет социальный кругозор, создает личностно-ориентированное пространство индивидуальной самореализации в плоскости межкультурного взаимодействия и коммуникативной компетентности.

Литература:

1. Булатова, О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя //Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.
3. Руденский, Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е.В. Руденский. – М. : ИНФА-М ; Новосибирск : Изд-во ИГАЭиУ, 1997. – 224 с.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. – М. : Центр «Эйдос» // www.eidos.ru/news/compet/htm

Егоров Д.А. Молодежные общественные объединения как фактор социализации личности

Орский гуманитарно-технологический институт, соискатель ОГУ

Становящееся постиндустриальное общество в России XXI века обуславливает смену приоритетов в социальной структуре жизнедеятельности – замену классовой дифференциации профессиональной. В этой связи главной движущей силой утверждающейся постиндустриальной эпохи выступает противоречие между профессионализмом и дилетантством, некомпетентностью людей, что актуализирует компетентностный подход в образовании, повышает спрос на профессионализм личности, делает необходимой раннюю профессионализацию учащихся. Ведущим социальным институтом такого общества становится образовательное учреждение и, в первую очередь, университет [4, с. 9].

Однако образовательная подготовка человека компетентного, умелого, мобильного, инициативного, решительного, способного быстро адаптироваться в стремительно меняющемся мире предполагает своей неотъемлемой составляющей его нравственно-духовное становление, что выдвигает процессы социализации личности во главу угла ее образовательного развития.

Психолого-педагогический взгляд на социализацию раскрывает ее содержательную конкретику, обосновывает механизмы, связанные с условиями (среда, пространство), позицией личности (принятие в парадигме активность-пассивность), подчеркивает ее демократический (добровольный) характер.

Под социализацией личности понимается процесс вхождения индивида в социальную среду, овладение умениями и навыками практической и теоретической деятельности, многогранный процесс усвоения личностью опыта общественной жизни и общественных отношений, где определяющая роль принадлежит общественному воспитанию, а в качестве институтов социализации выступают семья, дошкольные учреждения, школа, трудовые и другие коллективы [11, с. 725-726].

Особая и незаменимая роль в процессе социализации личности принадлежит детским, подростковым и молодежным общественным объединениям – группам, командам, отрядам, клубам, союзам, обществам, в которые «самостоятельно или совместно со взрослыми добровольно объединяются несовершеннолетние граждане для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности» [10, с. 247].

Подобные социальные самодеятельные организации представляют собой особый вид общественных объединений, обладающих следующими признаками:

– наличие ценностной идеи (цели), на осуществление которой направлена совместная деятельность детей и взрослых;

– добровольное включение в организацию и свободный выход из нее;

– фиксированное членство;

– организационная самостоятельность, самоуправление, совместное социальное творчество;

– четко выраженная структура, определяющая положение каждого члена организации;

– установленные для всех нормы, правила, а также гарантированные права совместной деятельности (право выбора видов, форм и способов осуществления деятельности); преобладание в ее составе несовершеннолетних граждан; наличие устава, программы, положения [3, с. 101].

Самодеятельные сообщества и группы, возникающие по инициативе детей и молодых людей на основе актуализации потребности в переживании и осознании своего единства со сверстниками, объединяются общностью целей, интересов и стремлений, как правило, позитивной (просоциальной) направленности, отличаются своеобразием наглядной символики и атрибутики. Самодеятельные общественные объединения могут быть различными по времени существования – от спонтанно появляющихся и кратковременно существующих групп до стабильных коллективов, в которых участвует не одно поколение молодежи. При этом существующее разделение таких организаций на детские, подростковые и молодежные достаточно условно, поскольку многие из них имеют смешанный возрастной состав.

Понимаемая как широкое социальное явление и одна из форм социально значимой деятельности детей и молодежи, совокупная активность детских и молодежных общественных объединений выходит на уровень детского и молодежного «движения», участие в котором способствует самовыражению, самоопределению и социализации личности, обретению социального опыта общения и деятельности [6, с. 67].

Участие в деятельности детских и молодежных объединений способствует формированию «позитивного социального опыта растущего человека третьего тысячелетия, его гражданскому становлению», реализации «индивидуального творческого и лидерского потенциала в пространстве сегодняшней жизни, строя ее исходя из личных интересов и общественных потребностей» [5, с. 347], создает условия «для расширения гуманитарного опыта и опыта межнациональных отношений» [там же, с. 349].

Подобное социализирующее взросление участников детских и молодежных общественных объединений осуществляется, как правило, в образовательных учреждениях при педагогическом управлении (участии) взрослых. Однако активное вмешательство взрослых в жизнь детских и молодежных объединений, особенно с позиций педагогического авторитаризма, может привнести в самодеятельное движение элементы формализма, потерю самостоятельности и снижение его социальной привлекательности.

Одна из основных задач детского и молодежного движения – гармонизация взаимодействия детей и взрослых на основе совместной общественной деятельности, конструктивного диалога разных поколений, имеющих свой опыт индивидуальных и коллективных отношений.

Возможность расширяющегося культурно-пространственного охвата, вплоть до регионального, всероссийского и международного (пионерское движение, тимуровское движение, скаутизм, движение «зеленых», молодежное движение антиглобалистской направленности и др.), позволяет детскому и молодежным общественным объединениям усиливать социализирующую значимость влияющих на личность условий и обстоятельств и, тем самым, педагогически реализовывать интегративную действенность макро-, мезо- и микро-факторов социализации [12, с. 21].

Современные молодежные общественные объединения выступают важнейшим звеном реализации основных направлений государственной образовательной политики, в частности, призваны способствовать процессу восстановления клубной работы подростков и молодежи по месту жительства, а также организации и проведению летних профильных смен (трудовых, творческих, досуговых, спортивных) по месту жительства воспитанников на базе клубов, школ и учреждений дополнительного образования детей [8, с. 327-328].

Расширение совместной деятельности с детскими и молодежными общественными объединениями по вопросам обучения и воспитания детей и учащейся молодежи – одно из условий повышения эффективности практики образовательных учреждений с учетом специфических особенностей национальной, культурно-этнографической, социально среды.

Детские и молодежные общественные объединения выступают одним из важных субъектов современного воспитательного пространства, поскольку, по своей сути, являются самодеятельными, саморегулирующимися сообществами субъектов как носителей созидательной активности, личностного саморазвития и самоутверждения [1]. При этом каждая возрастная и социальная группа субъектов воспитательного пространства обогащает последнее актуализацией педагогической необходимости решения спектра возникающих (привносимых) проблем и задач, каковыми для старших школьников выступают возможность принятия самостоятельных решений, расширение сферы разнопланового общения, организация волонтерской альтруистической деятельности [9, с. 189].

Добровольный характер вступления и пребывания субъекта в молодежном общественном объединении, а также просоциальная направленность деятельности подобных объединений в значительной степени сближает и выводит последнюю на волонтерский (добровольческий) уровень, основным признаком которого является «осуществление социально ценной деятельности без какой-либо оплаты в свободное время без принуждения или зависимости» [8, с. 328].

Успешное привлечение к деятельности движения волонтеров (детей, студентов, молодежи) возможно при соблюдении следующих условий:

– поддержание веры в успех деятельности движения, реальность и достижимость поставленных целей и задач; создание праздничной атмосферы;

– подбор работы и заданий, совпадающих с интересами, способностями и возможностями участников движения;

– инструктирование с подробным обсуждением задач, ответственности, подчиненности, требований, технологии работы и ненавязчивый контроль;

– определение временных рамок (гибкого графика) деятельности каждого добровольца, сроков и продолжительности его деятельности в соответствии с его семейными, образовательными, производственными, финансовыми, жилищными и другими возможностями;

– поощрение проявления самостоятельности, инициативы, принятия решения в сложной ситуации, внимание и забота о каждом, доброжелательное обсуждение ошибок, отстранение от волонтерской деятельности в случае необходимости;

– распределение обязанностей и ответственности среди членов движения, из взаимозаменяемость; наличие постоянно пополняемого резерва добровольцев;

– обучение и повышение квалификации добровольцев; предоставление каждому возможности получения новых знаний, самостоятельности в создании собственных объединений и программ;

– пропаганда движения в средствах массовой информации, создание специальных газет, теле- и радиопередач [8, с. 328-329].

Благодаря самоуправлению детская или молодежная общественная организация способствует становлению норм демократической культуры, развитию гражданских, патриотических чувств растущего гражданина России, чувства сопричастности ко всему происходящему в окружающем мире, формированию гуманистически ориентированного мировоззрения.

Как отмечают исследователи, современная молодежь далеко не однородна в своих ценностных ориентациях и разброс ценностей находится во всем возможном спектре – от примитивных до возвышенных. В этой связи характерно, что в исследовании, проведенном Е.А.Помыткина (1999), старшеклассникам предлагалось выбрать главные ценности из следующего списка: разнообразные удовольствия, семейное благополучие, социальная справедливость, верность, признание и популярность, выгодный брак, порядок в стране, доброжелательность, власть и влиятельность, послушные дети в семье, взаимопонимание между гражданами, помощь тем, кому она необходима, личная безопасность, спокойная старость, благополучие страны, гармония с природой. Разброс выборов школьников оказался большим, фактически охватывающим весь спектр мнений, что, по мнению автора, свидетельствовала о незначительном влиянии воспитания на формирование личности школьников [7, с. 90]. Явления подобной ценностной дезориентации были характерны для российских старшеклассников и на начало 90-х годов прошлого века [4, с. 19].

Как отмечают исследователи, современная студенческая молодежь (2002) ощущает себя субъектом воспитания, способна отрефлексировать и оценить (как позитивные или негативные) оказываемые на нее влияния. Утверждая в качестве несомненного факт «снижения нравственных барьеров» у своих сверстников и в целом у россиян, молодежь готова «воспитываться» до 25-30 лет, возлагая основную ответственность за воспитание на самого

человека [2, с. 170; 173].

Вместе с тем следует отметить, что прекращение с начала 90-х годов в силу известных обстоятельств отечественного детского и юношеского движения (октябрятская и пионерская организации, ВЛКСМ), привело к утрате образовательными учреждениями одного из важных механизмов реализации своих воспитательных функций [6, с. 67].

В Российской Федерации детско-юношеское движение представлено многочисленными организациями и объединениями в сфере досуга, здорового образа жизни, благотворительности, патриотического воспитания и др. В каждом регионе насчитывается от 5 до 50 и более общественных формирований, однако вовлеченность детей и молодежи в общественное движение составляет лишь 2-3 % [6, с. 67] (под другим данным – не более 10% [5, с. 347]).

Тем самым перед современным образованием выдвигается в качестве важнейшей задача расширения круга субъектной представленности детей, подростков и юношества в самодеятельных общественных объединениях с тем, чтобы, учитывая действительные реалии общественной жизни, способствовать обретению взрослеющим человеком адекватного опыта социальных взаимоотношений, выступающего базовой основой успешной социализации личности.

Литература:

1.Алиева, Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства : Автореф. дис…. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Алиева. – М., 2002. – 38 с.

2.Боденко, Б. Н. Состояние современного воспитания глазами обучающихся / Б.Н. Боденко // Воспитать человека : Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под. редакцией В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М. : Вентана-Графф, 2002. – С. 158-173.

3.Коджаспирова, Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

4.Липский, И.А. Изменение социального фона воспитания в России на рубеже XX-XXI веков как предпосылка трансформации его парадигм / И.А. Липский // Воспитание : современные парадигмы : монография / А.К. Быков, И.А. Липский, Л.Е. Никитина, О.Г.Прохоров [и др.] ; под. общ. редакцией З.А. Багишаева и А.К. Быкова. – М. : Московский Север, 2006. – С. 7-22.

5.Методические рекомендации о расширении деятельности детских и молодежных объединений в образовательных учреждениях (Письмо Минобразования России от 11.02.2000 г.) // Воспитать человека : Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под. редакцией В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М. : Вентана-Графф, 2002. – С. 347-352.

6.Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А.Болотов, Л.С. Глебова [и др.] – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

7.Подласый, И. П. Ценности современной молодежи / И.П. Подласый // Подлдасый, И. П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368 с.

8.Рекомендации для организаторов работы с детьми и подростками по месту жительства в современных условиях (Письмо Минобразования России от 13.11.2000 г.) // Воспитать человека : Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под. редакцией В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М. : Вентана-Графф, 2002. – С. 323-329.

9.Селиванова, Н. Л. Воспитательная система и воспитательное пространство – эффективные механизмы воспитания личности / Н.Л. Селиванова // Воспитать человека : Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под. редакцией В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М. : Вентана-Графф, 2002. – С. 174-189.

10.Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. редакцией П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

11.Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.

12.Теория и практика воспитательных систем / Под редакцией Л.И. Новиковой [и др.] ; Кн. 2. – М. : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – 207 с.

Каширская О.А. Программно-целевое управление научно-методическим обеспечением образовательного процесса

МОУ «Лицей №6» им. З.Г.Серазетдиновой г.Оренбурга

Активное проникновение идей педагогического менеджмента в практику управления образовательным процессом заставляет задуматься над обновлением внутришкольного управления, а именно, над качеством человеческих ресурсов и организационной культурой организации, поскольку эффективность функционирования и развития школы как образовательной системы определяется уровнем профессиональной квалификации педагогов.

Для образовательного учреждения, взявшего старт на осуществление новой программы развития на основе программно-целевого подхода, актуально организовать научно-методическую и исследовательскую работу как систему различных по уровню и характеру задач на основе общей стратегической цели и единой методологии педагогического поиска. В основе такой системы лежат следующие методологические принципы:

1. Целевое, перспективное проблемно-тематическое планирование индивидуальной и групповой работы всех звеньев методической службы школы на каждом этапе развития.

2. Единая общешкольная тематика, обязательная для всех форм методической работы.

3. Планирование промежуточных и конечных результатов научно-методической и исследовательской работы по избранной проблеме.

4. Создание наряду с традиционными временных творческих микрогрупп учителей (ВТМГ) и проблемных групп для решения вопросов преемственности, согласованности, целостности в структуре, содержании и организации образовательного процесса.

5. Дифференциация учителей по типу и характеру решаемых проблем и соответственно по уровню и характеру педагогической продукции.

6. Теоретико-педагогической и методологической всеобуч педколлектива в форме общешкольного постоянно действующего научно-методического (проблемно-практического) семинара.

7. Введение в практику диагностической карты профессионального роста учителя.

8. Изучение, осмысление и внедрение перспективных педагогических технологий.

9. Сохранение приоритетности методико-дидактических проблем, акцентирование внимания на структуре и содержании образования, на методологической грамотности учителя, уровне его общенаучной, коммуникативной, психолого-педагогической культуры.

Эти принципы можно реализовать, создав в школе многоуровневую структуру методической службы, определив цель, сформулировав задачи и основные направления ее деятельности.

Ожидаемые результаты:

согласование и развитие системы научно-методической работы со стратегией и тактикой развития школы,

информационно-методическое сопровождение профессионального роста учителя,

формирование профессионально-личностных характеристик и компетенций современного учителя,

формирование положительной мотивации, ориентированной на профессиональное и личностное саморазвитие учителя.

Возможные риски и управленческие решения

Риски	Управленческие решения
1. Бессистемный характер нововведений, сиюминутная реализация многочисленных локальных инициатив.	Целевое обоснование, методическое и организационное обеспечение их единства, взаимосвязи, целостности.
2. Сопротивление изменениям, отсутствие внутренней мотивации обучения у педагогов.	Изучение мотивов творческой профессиональной деятельности и создание мотивационной среды, стимулирующей развитие творческого потенциала учителя.
3. Отсутствие дифференцированной работы в зависимости от уровня компетентности и профессионального мастерства педагогов.	Определение содержания, структуры и форм работы с учителями на диагностической основе.
4. Изменение кадровых ресурсов школы.	Индивидуализация в работе с педагогическими кадрами.
5. Отсутствие необходимого бюджетного финансирования.	Использование внебюджетных средств.

Динамика профессионально-личностных качеств учителя при работе над единой методической темой школы представляется нам объективным

основанием, на которое опирается научно-методическая работа по повышению профессиональной компетентности учителя.

Документом, объединяющим деятельность руководителей, педагогов и процесс формирования личности учащихся, является программа развития школы на период с 2005-2008гг., основным системообразующим средством реализации которой является педсовет.

Учебный год определяет цикл педагогических советов:

- первый – стартовый;
- второй, третий, четвертый – тематические;
- пятый – рефлексия года.

Но при такой структуре педсоветы за один год не смогут охватить даже основных проблем, поэтому возникает необходимость спланировать тематику педсоветов на более продолжительный период. Мы предлагаем вашему вниманию модель педагогических советов по управлению развитием школы № 12, охватывающую последовательно все проблемы педсоветов и повторяющуюся в течение нескольких лет. При этом на каждом витке берется новый, более высокий уровень рассмотрения проблем. Формулировка темы содержит или предполагает проблему, которая практически значима и реально достижима. Целостность системы педсоветов обеспечивается целевыми ориентациями, а методологической основой планирования является системный подход.

Тематика педсоветов на 2005-2008гг.

Период	2005-2006 уч. год	2006-2007 уч. год	2007-2008 уч. год
Ноябрь	Формирование актуальных социальных и интеллектуальных потребностей личности в процессе субъектной траектории развития как педагогическая проблема.	Портфолио ученика как фактор развития социальных и интеллектуальных установок личности.	Реализация субъектной траектории развития в процессе формирования социальной и интеллектуальной позиции личности.
Январь	Развитие творческого потенциала личности в системе деятельности и	Взаимодействие социума и семьи в совершенствовании жизнедеятельности школы как необходимое	Творческая активность личности как результат развития творческого потенциала.

	отношений.	условие развития творческого потенциала личности.	
Март	Создание гибкой системы предпрофильной подготовки и профильного обучения.	Эффективность системы предпрофильной подготовки и профильного обучения.	Интеграция школьного и внешкольного образования в реализации системы профильного обучения.

Как видно, круг проблем, обсуждаемых на педсоветах, периодически повторяется. Задача планирования – придать этому процессу развивающий характер. Развитие школы через стратегию локальных, модульных, системных изменений предполагает реконструкцию ОУ, затрагивающую внутришкольное управление научно-методическим обеспечением образовательного процесса.

Козлова И.А. Внедрение здоровьесберегающих технологий на уроках иатематики с точки зрения различий между девочками и мальчиками

МОУ «Гимназия №7» (полного дня), г. Оренбург

1. Вступление

В учебниках педагогики обычно пишут о различиях в познавательной деятельности учеников разного возраста, но практически ничего не пишут о различиях в познавательной деятельности учеников различного пола. А эти различия очень существенны.

Рассмотрим эту проблему с точки зрения функциональной специализации двух полушарий.

Левое полушарие:	**Правое полушарие:**
рационально-логическое	образное
алгоритмическое	пространственное
аналитическое	синтетическое
классификационное	интуитивное
Разбивает информацию на блоки, отбрасывает несущественное, выстраивает причинно-следственные цепочки, здесь находится центр речи.	Воспринимает мир целостно, мышление панорамное, возможность нестандартных решений.

Правополушарное мышление возможно только при достаточности информации. В школе учитель всегда даст нужную информацию (развивается левополушарное мышление). .

Левополушарное мышление не строит цепочек, способно достраивать до целого и принимать решения и при наличии пробела. В жизни нужной информации никто не предоставляет, решение принимается на правополушарном мышлении.

Средняя девочка учится лучше, чем средний мальчик, так как:

1) девочкам легко даётся обучение с опорой на левополушарное мышлении (но не логическое, а алгоритмическое), а школе как раз и свойственно обучение через шаблоны, типовые задания, разбиение информации на блоки,

2) учебники написаны теми, кто любит и умеет выражать свои мысли (левополушарниками),

3) девочки более адаптивны к среде,

4) большинство учителей склонны к тотальному выражению всего процесса обучения на словах.

2. Проблема

Перекос в развитии мозга и психики в сторону алгоритмического мышления не безобиден.

Наши отличники, освоив алгоритмы, правила, более успешны в профессиях, требующих упорядочивания уже имеющейся информации или опоры на память.

В нестандартной ситуации, в постоянно меняющихся жизненных обстоятельствах могут оказаться не состоятельными, т.к. школа помогла им развить левое полушарное мышление, а оставила без внимания , даже затормозила правополушарное мышление.

Особенно подвержены такой деформации девочки, по своей природе склонные подстраиваться под наши педагогические методики.

Троечники (особенно мальчики) после школы реализуют себя более успешно.

Этот парадокс объясняется тем, что полученные в школе знания, пусть и небогатые,

Они могут использовать любой нестандартной ситуации, т.к. их знания связаны между собой смысловым контекстом.

<u>Какими качествами должен обладать идеальный ученик?</u>

Желание учиться, интерес к учёбе, внимательность, трудолюбие,
ум, воспитанность, усидчивость

<u>Тот же вопрос с акцентом на пол.</u>

Мальчики:	Девочки:
принимать самостоятельные решения,	коммуникабельность,
уверенность в своих силах,	уметь ладить с людьми,
целеустремлённость,	женственность,
ответственность за свои решения,	доброта,
иметь собственное мнение,	скромность,
надёжность,	гордость,
мужественность,	уверенность в себе,
	умение принимать решения.

Учитель хочет учить: тех, кто сам хочет учиться, трудолюбивых, умных, усидчивых, а получить умеющих принимать решения, уверенных в своих силах, да ещё мужественных юношей и женственных девушек.

А кто же их этому будет учить? Из покладистых и усидчивых не вырастут самостоятельные и уверенные.

Для того, чтобы общество могло развиваться, нужны самостоятельные, умеющие принимать решения мужчины и женщины, обладающие всеми преимуществами, которыми дала природа каждому из полов. А для этого нужно учить не просто учеников, а мальчиков и девочек.

Чем же отличаются классы мальчиков и классы девочек от смешанных?

Класс мальчиков:	**Класс девочек:**
активная позиция,	легче выполняют типовые задания,
не любят повторений,	нужен совместный разбор заданий,
высокий темп урока,	не воспринимают много нового материала,
важен конечный результат,	
хотят соревноваться,	не любят соревноваться,
нужна проблемная ситуация,	в проблемной ситуации «этого не проходили»,
к алгоритму должны прийти сами,	выслушивают сначала «сильных»,
опираются на интуицию, шире видит проблему,	получив сложное задание, спросят: «Это обязательно?»
не говорят: «Не знаю»	часто говорят: «Мы не изучали»,
не ждут одобрения,	стараются завладеть учителем,
трудно высказать мысль словами,	
не приемлют авторитарного стиля.	не любят повышенного голоса.

Как же на уроках в смешанном классе учитывать тип восприятия и мышления, которым наделён конкретный мальчик и конкретная девочка, развить и беречь их потенциальные способности?

Рассмотрим это на примере урока-повторения в 11 классе (подготовка к ЕГЭ). Тема «Нахождение наибольшего и наименьшего значений функции».

1) Найти наибольшее значение функции $g(x)=-x^3+3x$ на отрезке от -1 до 2

2) Найти наибольшее значение функции $y=52/(3x-4+5^x)$ на отрезке от 1 до 3

3) Найти наименьшее функции $y=3-\log_4 2^{-x}$ на отрезке от -1 до 3.

4) Найти наибольшее значение функции $y=9/(\sqrt{x}+4^x)$

5) Найти произведение наибольшего и наименьшего значений функции $y=\sin^2 x+\cos x+1,5$.

6) Найти число целых значений функции $y=4^{-2x-x}$.

7) Найти сумму наибольшего и наименьшего целых значений функции $y=1,5\cdot 2^{x3\ -2x2\ -4x+8}$на отрезке от 0 до 3.

8) Точка А лежит на графике функции $y=f(x)$, точка В на оси ОХ, и её абсцисса в четыре раза больше ординаты точки А. Найти наибольшее значение площади треугольника ОАВ, где О- начало координат, а $f(x)=\sqrt{7}+3\sin x-(3x+1)\cos x$, $3\pi/4\le x\le 9\pi/8$.

9) Решите уравнение $\sqrt{(5x-6)}+9=3-\cos^2(25\pi x/12)$

10) Решите уравнение $6-4\cos(5x+\pi/3)=\sqrt{3}\cdot\sin x+\cos x$.

Как же решают эти задания девочки и мальчики? Как их рассуждения дополняют друг друга?

1 задание. Стандартное, на использование алгоритма нахождения наибольшего значения функции на отрезке.

2задание. Девочки чаще всего действуют по алгоритму, приходят к громоздким вычислениям производной функции. Мальчики интуитивно находят значения функции на концах отрезка, выбирая наибольшее из них. Девочки возмущены. Это сотрудничество приводит к заключению, что данная функция убывающая (как композиция возрастающих и убывающей функций), значит своё наибольшее значение она принимает в левом конце отрезка и равно 13.

3 задание. Наученные горьким опытом ученики легко доказывают, что функция монотонно возрастающая и находят значение функции в точке -1 и получают 2,5.Но мальчики ищут более простых, изящных решений, и после применения свойств логарифма получают линейную функцию $y=0,5x+3$, монотонно возрастающую на всей области определения.

4 задание. Трудно для учащихся тем, что не дан промежуток. Что же делать? Дотошные девочки обращают внимание, что функция убывает на всей области определения. Находим область определения, находим значение функции в точке 0.

5 задание. Желание бездумно находить наибольшее и наименьшее значение, используя производную отбито и функция не является монотонной. Мальчики усматривают «почти» квадратичную функцию, идея поддерживается девочками, выразив левую часть через cosx и сделав замену переменной, получаем квадратичную функцию, которая не является монотонной. Но где же отрезок? Аккуратные девочки вспоминают область значения функции косинус.

6 и 7 задания. Рассмотрев функцию $y=-2x-x^2$ любым способом находят её область значения и используя монотонность функции $y=4^t$ найдём наибольшее целое, но в задании нужно ещё наименьшее целое. Девочки, порывшись в тетрадях, находят 1.

8 задание- прикладная задача. Проблема- неудобно находить значении функции в правом конце отрезка. До сих пор не возникало необходимости выяснять, будет ли полученная единственная точка точкой экстремума(легко находилось значении функции на концах отрезка). Девочки вспоминают теорему: Если x_0-единственная точка максимума на промежутке, то функция в ней принимает своё наибольшее значение.

9 задание. Увидев квадратный корень и даже доказав неотрицательность правой части уравнения женская часть класса дружно возводит обе части в квадрат и увидев бесполезность этого, ждёт помощи. Мальчики предлагают решить способом подбора с доказательством единственности корня, но функция не монотонная. Сложно. В борьбу вступают девочки: «Если учитель после большого количества заданий на нахождение наибольшего (наименьшего) значений предлагает такое, будем это использовать». Толчок дан. Наименьшее значение левой части 3, наибольшее значение правой части

тоже 3. Равенство возможно лишь в случае равенства обеих частей 3. Составлена и решена система.

10 задание после разбора предыдущего не так сложно, вспомнить лишь метод дополнительного угла.

Используя потенциал мальчиков и девочек, класс с заданиями справился.

3) Рекомендации для подготовки к уроку.

1)При подготовке к уроку учитывать различия в познавательной деятельности мальчиков и девочек.

Мальчикам нужна постоянная смена заданий, для них важен конечный результат, не очень хорошо развито произвольное внимание, им важно создать проблемную ситуацию, они опираются на догадку, интуицию, правильный ответ иногда неожидан для учителя. Мальчики дольше входят в работу, любят придумывать сюжеты, но им трудно достраивать фразы, в познавательной деятельности идут от сложного к простому, их решения часто носят нестандартный характер.

Девочки легче выполняют типовые задания, требуется совместный разбор заданий, слабее развито пространственное представление, но хорошо запоминают формулы, числа, легче ориентируются во времени, в сложных ситуациях малоинициативные, не воспринимают много нового материала, не любят соревноваться, трудна работа в парах (каждая считает себя умнее), но в группах работают хорошо, необходимо больше времени для обдумывания, оформления работы, следят за отметками одноклассников, ревниво относятся к тому, что учитель кого-то выделил, похвалил.

2) При подготовке к уроку чередовать задания для развития левополушарного мышления. Не делать перекоса в сторону алгоритмического мышления, чаще создавать проблемные ситуации, но с дальнейшим совместным разбором.

Максимова В.Д. Роль дополнительного образования в культурно-этническом воспитании школьников (из опыта работы «дома детского творчества Оренбургского района»)

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Переходный период в жизни нашей страны отмечен бурным проявлением и подъемом национального самосознания, активным поиском и обсуждением национальной идеи. Осознание россиянами национально-культурного вакуума и его внезапность, незамедлительно потребовали его заполнения. А для этого нужно только прикоснуться к своим корням и истокам.

Живое восприятие народной культуры, поиск естественных форм бытования и национальных традиций в современном социуме – основа этнографической работы в районном Доме детского творчества. Здесь работают: клубно-кружковые объединения декоративно-прикладного творчества («Резьба по дереву», «Лоскутная мозаика», «Роспись по дереву»); художественного направления (художественные студии «Блик», «Палитра»); фольклорные коллективы «Покровские соловушки», «Радуница», «Ансамбль русской песни». Школьники учатся любить свою Родину, народ, природу, здесь воспитывается чувство коллективизма, пробуждаются творческие способности.

Центром этнографического воспитания школьников на культурно-исторических ценностях тружеников села является музей истории Оренбургского района - структурное подразделение Дома детского творчества. Экспонаты этнографического зала и выставочного салона детского прикладного творчества демонстрируют примеры диалога и интеграции национальных культур в районе. Тут хватило места русской печке и башкирскому халату, украинским рушникам и татарским украшениям, казачьим орудиям труда.

Ежегодные слеты юных краеведов дают ценнейший материал для изучения и сохранения культурного наследия жителей Оренбургского района, часть которого остается в районном музее.

Сегодня в ряде образовательных учреждений района гражданско-патриотическое воспитание учащихся на культурно-этнической основе складывается в особую систему.

Так, в Нежинской средней школе обучаются дети восьми национальностей: русские, украинцы, казахи, татары, башкиры, узбеки, армяне, таджики. В рамках спецкурса мировой художественной культуры здесь организуются учебные экскурсии «Этноконфессиональная толерантность» с посещением православного храма, мусульманской мечети, католического костела. При проведении «Дня села» яркими и самобытными являются подворья этнических групп казахов, украинцев, русских и татар.

В школьном краеведческом музее этнографический раздел занимает особое место: костюмы и одежда народов разных национальностей, предметы быта и стенды, где размещен материал о первых переселенцах, ведут отсчет с 1843 года. Работают вокальные кружки: «Забава» (русские народные песни) и «Татарская песня». Известен в районе и области народный ансамбль гармонистов. Школьники – инициаторы многонациональных фестивалей, куда приглашаются и обязательно участвуют семьи разных национальностей. Стали традиционными «деревенские посиделки», где дети демонстрируют национальные блюда, поют песни, представляют национальные игры, забавы. Ребята выезжают на экскурсии в «Малый Иерусалим», Саракташский район, Октябрьский район, г. Оренбург.

Фольклорные коллективы «Покровские соловушки», «Радуница» в своем репертуаре используют песни своих предков.

В течение ряда лет клубно-кружковое объединение «Рукодельница» Южноуральской средней школы собирало данные об истории русского губернского костюма. Учащиеся не только собрали материал у жителей села, но сделали эскизы, по которым сами изготовили костюмы.

Этнографическая экспедиция – это основной путь, по которому идут вместе педагоги и ученики. Через встречу с талантливыми, самобытными жителями района они приобщаются к народному творчеству. В ходе проведения этнографической экспедиции и встреч со старожилами члены совета Каменноозерного школьного музея собрали материал о том, как в старину праздновали рождество, масленицу, пасху, как проходили сватовство невесты и свадьба, какие традиционные блюда подавались к столу во время этих и других праздников, об обычаях и обрядах казаков, о роли мужчины и женщины в казачьей семье, о воспитании детей.

Учащиеся Сергиевской средней школы, например, вместе с Габдрахмановой Галиной Энгельсовной собрали богатейший материал об истории своего села, семейных родословных, национальных обычаев, фольклора.

Наиболее продуктивно прошли этнографические музейные экспедиции Нижнепавловских следопытов, посвященные казачьему свадебному обряду, традициям и быту казачества, религиозным и престольным праздникам села.

Среди экспонатов, собранных в ходе экспедиции, оказалось немало ценных: солдатский Георгиевский крест IV степени, старинные казачьи платки, самотканая юбка, полотенца, скатерть начала XX века, казачьи фотографии, тексты старинных песен. Материалы, собранные в ходе экспедиций, были использованы при подготовке исследовательских работ учащихся: «Судьба Оренбургского казачества» и «Культура казачества», которые участвовали в областном заочном конкурсе «Мой край, моя история», 2003-2004 годы и заняли призовые места. По итогам этнографических экспедиции был открыт зал «История Оренбургского казачества» в декабре 2006 г в музее истории Оренбургского района.

«Есть у каждого на Родине что-нибудь, о чем обязательно хочется сказать вслух», заметил в свое время Михаил Пришвин. Остается только добавить: «и сделать достоянием поколений».

Мальгина Т.М. Формирование эстетической культуры личности в профессиональном образовании лицеистов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Настоящий момент в истории российского общества являет собой этап инноваций в педагогике как ответ на потребность в изменениях. Актуальным для педагогической науки стал переход от понимания человека как Homo habilis (человек умелый) и пониманию его как Homo pictor (человек-художник, человек, творящий образы) [6, с.10]. Согласно точке зрения А.М. Новикова, начальное профессиональное образование может и должно развиваться в направлении его гуманизации и гуманитаризации [5, с.12].

В период радикального реформирования общества начальная профессиональная школа в виде училищ и лицеев стремится в полной мере соответствовать требованию времени. Одно из основных направлений поиска резервов – изучение и переосмысление содержания начального профессионального образования, его форм, внедрение современных педагогических технологий.

Профессиональное образовательное учреждение начальной ступени – лицей швейного профиля – это сложнейший социальный институт, который занимается подготовкой портных, закройщиков, модельеров. Будущие портные, закройщики, модельеры должны удовлетворить интересы заказчиков и, прежде всего, в сфере реализации индивидуальных эстетических потребностей. Поэтому формирование эстетической культуры учащихся в профессиональных лицеях швейного профиля становится не столько производственной проблемой, сколько проблемой социокультурной, образовательной, педагогической.

Особое значение имеет и то обстоятельство, что эффективная организация эстетической деятельности в профессиональном лицее, активное формирование эстетической культуры позволит будущим рабочим устанавливать с окружающей действительностью многогранные содержательные отношения, творчески использовать свои эмоциональные и интеллектуальные силы, проявлять созидательные способности.

Поскольку учащиеся профессионального лицея выполняют различные производственные операции при изготовлении и реализации швейных изделий, то столь обширная эмоционально-практическая деятельность с необходимостью предполагает активное проявление эстетических знаний, умений и навыков, чувств. Этим процессом необходимо управлять. Он должен стать в полной мере педагогическим.

Смысл созидательно-практической деятельности определяется творческой активностью лицеистов при решении производственных заданий. Эстетическое совершенство производимой продукции становится не столько профессиональной задачей, сколько педагогической, так как организация в процессе профессионального обучения различных видов практической

деятельности учащихся по законам красоты стимулирует стремление к труду, развивает способность к творческому моделированию продуктивной деятельности, приводит к достижению высокого качества производимых швейных изделий.

Формирование эстетической культуры учащихся как компонента духовной культуры должна стать объектом управления в профессиональном лицее, который занимается подготовкой портных, закройщиков, модельеров. Причем важно отличать эстетическую культуру от художественной, поскольку последняя отражает отношение человека к искусству и, тем самым, является содержательно более узкой.

Художественная культура имеет свои специфические функции. Первая – функция передачи социального опыта, вторая – регулятивная. С одной стороны, художественная культура транслирует и утверждает множественность исторических интерпретаций социального идеала, способствуя, тем самым, выработке личностных представлений об идеальном. С другой стороны, она формирует индивидуальную толерантность к их разнообразию, укрепляя способность личности к культурной адаптации. Важнейшими функциями художественной культуры являются семиотическая, аксиологическая и креативная (творческая).

Эстетическая культура не имеет столь четкой предметной локализации. Поэтому в нашем рассмотрении речь может идти о формировании своеобразного ядра, основы индивидуальной эстетической культуры учащихся профессионального лицея. В этой связи основная задача профессиональной подготовки лицеистов (портного, закройщика, конструктора-модельера) – не просто освоить эстетические знания, умения, навыки, но ввести их в «конструкцию» личности, перевести в убеждения, потребности, чувства.

В системе непрерывного профессионального образования профессия портного относится ко второй ступени квалификации. Рабочий данного профиля выполняет технологические операции по изготовлению изделий ассортиментных групп из различных материалов по индивидуальным заказам, по пошиву моделей и образцов швейных изделий.

В качестве основ профессиональной деятельности будущего портного выступают:

– знание ассортимента одежды;
– общие сведения о художественном проектировании одежды;
– освоение технологии изготовления одежды;
– владение профессиональной этикой и культурой обслуживания.

Последнее предполагает наличие определенных личностных качеств будущего портного, которые включают в себя совокупность этико-эстетических норм широко понимаемого поведения. Прежде всего, к ним следует отнести такой системообразующий компонент эстетической культуры учащихся, как эстетический опыт, включающий в себя знания, умения, навыки и привычки.

Закройщик выполняет работы по проектированию (конструированию, моделированию), и, в отличие от портного, не занимается пошивом изделий

или их ремонтом. Он проектирует и раскраивает изделия одежды ассортиментных групп из различных материалов по индивидуальным заказам, перекраивает изделия одежды при ремонте и перешиве. В системе непрерывного образования профессия закройщика относится к четвертой ступени квалификации и требует начального повышенного профессионального образования.

Закройщик должен разбираться в современных направлениях моды в одежде, и помимо знания технологии раскроя, пошива и ремонта одежды, свойств материалов, применяемых для изготовления одежды, хорошо прогнозировать, проектировать, в том числе и на уровне художественного проектирования одежды (основ дизайна одежды).

Наличие необходимости оказания консультативной помощи заказчику при выборе модели (фасона) изделий требует от закройщика развития рефлексивных способностей, умения «проникнуть вглубь», мысленно представить отношение заказчика к производителю.

Учет индивидуальных особенностей заказчика с необходимостью требует от закройщика развитой профессиональной рефлексии, которая определяет и влияет на такие составные компоненты его эстетической культуры, как эстетический опыт и потребность в созидаемой красоте производства и реализации швейной продукции.

Конструктор-модельер – представитель одной из самых творческих рабочих профессий. От него требуется высокий уровень эстетической культуры, которая представляет собой совокупность личностных качеств, необходимых для осуществления производственной деятельности исходя из законов красоты.

Анализ педагогических исследований, посвященных эстетическому воспитанию учащихся профессиональных образовательных учреждений (С.Я. Батышев, В.И. Башта, Я.И. Беккерман, Л.А.Волович, И.И. Зарецкая, В.И. Коваленко, М.А. Коськов) показал, что, этой проблеме уделяется повышенное внимание, учеными активно разрабатываются механизмы, выявляются факторы и условия формирования нравственно-эстетических качеств личности будущего рабочего

Так, И.И. Зарецкая [3] на основе обобщения передового педагогического опыта деятельности профессиональных образовательных учреждений, раскрывает формы, методы эстетического воспитания, обосновывает содержание курса «Эстетическое воспитание», его связь с производственным обучением, производственной практикой, внеучебной работой.

В частности, ученый справедливо считает, что в профессиональных училищах, лицеях, которые готовят рабочих для легкой и текстильной промышленности, профессионально-педагогическим работникам должны быть абсолютно понятны такие понятия, как эстетическое отношение, восприятие, чувство, вкус, идеал и т.п. Причем, категория «идеал» представляется обязательной для осмысления и учениками, и преподавателями, и мастерами производственного обучения.

Интервьюирование профессионально-педагогических работников профессионального училища № 39 г. Оренбурга, профессионального лицея № 18 г. Оренбурга и других показало, что они зачастую трактуют понятие «идеал» неадекватно. Примерно 57% опрошенных понимают под ним «идеально точное изготовление швейного изделия», без «единой помарки и нарушения». Только 7% педагогов считают, что идеал – это философско-эстетическое понятие, под которым необходимо подразумевать «образ совершенного изделия, портного». 36% опрошенных, в основном, мастера производственного обучения, не смогли ответить на вопрос по поводу содержания эстетического идеала, поскольку попросту «не задумывались над этим».

Формирование и развитие эстетической культуры, как отмечают педагоги-исследователи (Л.А. Волович, И.И. Зарецкая), требует от преподавателей и мастеров производственного обучения осмысления и осознания природы красоты, понимания основ взаимосвязи эстетики, психологии, профессиональной педагогики. Более всего важно понять, какие эстетические качества личности учащихся необходимо развивать в первую очередь и почему.

Эстетические отношения как проявление эстетических потребностей, интересов, склонностей личности не являются продуктом абстрактных исторических условий, но представляют собой результат включения будущего рабочего в конкретный процесс изготовления швейного изделия и его реализации. Поэтому нельзя сводить формирование эстетической культуры будущих рабочих легкой и текстильной промышленности только к развитию способности ценить и понимать искусство, но педагогически осуществлять этот процесс с учетом многообразия проявлений восприятия и созидания самого себя и окружающего мира по законам красоты.

Важно также подчеркнуть, что формировать эстетическую культуру учащихся профессионального лицея необходимо не только непосредственно в учебном процессе, но и в условиях взаимосвязи и взаимодополняемости теоретического и практического обучения с внеурочной деятельностью воспитанников. Именно в таком единстве наиболее эффективно осуществляется развитие эстетических вкусов и потребностей, способности чувствовать красоту и радость труда, стремление к эстетике человеческих отношений, творчеству по законам красоты.

С этой целью необходимо создавать условия для развития конкретного, образного мышления, восприятия. Образное мышление связано с силой образного восприятия, с умением наблюдать, с развитием зрительной памяти и образных представлений [1, с.14].

Известный отечественный педагог А.С. Макаренко обращал особое внимание на становление эмоционального отношения к требованиям и законам жизни человека, подчеркивал значимость развития фантазии, воображения для полноценной социальной жизни воспитанников. Его идея о воспитании привычки красивого и гуманного отношения к окружающим [4, с.127] и в настоящее время является одной из целей эстетического воспитания,

важнейшей задачей формирования эстетической культуры учащихся профессионального лицея.

Способность воспринимать прекрасное, умение противостоять безобразному – это основа адекватной эстетической оценки будущими рабочими того продукта, который они изготовили и предложили к реализации. Красивое изделие в руках красивого продавца – в значительной степени основное условие успешной реализации товара. Красота труда портного, закройщика, модельера, их поведение, общение – важнейшее условие конкурентоспособности рабочего и его продукта на рынке труда. Приобщение будущих рабочих к эстетическим ценностям – задача педагогически вечная, так как только красивые изделия имеют право на существование, особенно в условиях повсеместно утверждающихся рыночных отношений.

Литература:

1. Волкотруб, И. Г. Основы комбинаторики в художественном конструировании : учеб. пособие / И.Г. Волкотруб. – Киев : Вища школа, 1986. – 159 с
2. Волович, Л. А. Система эстетического воспитания учащихся профтехучилищ / Л.А. Волович. – М. : Высшая школа, 1988. – 166 с.
3. Зарецкая, И. И. Воспитание эстетического отношения к труду как социально-педагогическая проблема / И.И. Зарецкая // Формирование эстетического отношения к искусству : мат. междунар. конф. ; под редакцией В.Г. Бутенко. – Херсон, 1991. – С.147-151.
4. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения в 8-ми т. Т.1. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 366 с.
5. Новиков, А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / А.М. Новиков. - М. : Просвещение, 1997. – 124 с.
6. Толстых, А. В. Гуманитаризация образования и актуальные проблемы эстетического воспитания / А.В. Толстых // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 9-13.

Моторина Т.А. Экологическое воспитание и формирование
экологической культуры школьников

Школа №68 г. Оренбурга

«Мы хозяева нашей Родины, и она для нас кладовая солнца с великим сокровищем жизни. Мало того, чтобы эти сокровища охранять, их надо открывать и показывать Для рыбы нужна чистая вода – будем охранять наши водоемы. В лесах, степях, горах разные ценные животные – будем охранять леса, степи, горы. Рыбе – вода, птице – воздух, зверям – лес, степи, горы. А человеку нужна Родина. И охранять природу – значит охранять Родину».
М.М. Пришвин.

Отношение людей к природе на протяжении истории человечества менялось. В период слабого развития производительных сил и господства языческой религии, в том числе язычества в Европе, синтоизма в Японии, шаманизма на Дальнем Востоке, люди верили, что причинив ущерб природе, прежде всего причиняют ущерб самим себе. Поэтому буряты, тувинцы, якуты и народы Севера никогда не рубили деревья без необходимости, не убивали зверя и не ловили рыбы больше, чем это нужно. Бережное отношение ко всему живому вошло в мировые религии человечества – буддизм, христианство, ислам.

Новый подход к природе возник вместе с развитием науки, техники и технологий в xvii веке. Ключом к пониманию нынешнего разорения природы является учение Р.Декарта, поскольку он впервые противопоставил человека как субъекта исследования – природе как объекту исследования и призывал человека стать «хозяином» и «господином» природы.
Агрессивность человека по отношению к природе отметил и на рубеже xviii и xix вв. великий естествоиспытатель Жан- Батист Ламарк (1744 – 1829). Еще в 1820 г. Он написал: « Можно, пожалуй, сказать, что назначение человека как бы заключается в том, чтобы уничтожить свой род, предварительно сделав земной шар непригодным для обитания».

С развитием цивилизации, воздействие людей на природу, становится все более и более мощным и к концу двадцатого столетия приобрело планетарный характер. Быстрое развитие промышленности, энергетики, транспорта, животноводства, добыча газа приводят к выбросу в атмосферу газов, аэрозолей, и пыли, вызывающих парниковый эффект, кислотные дожди, озоновые дыры, различные болезни дыхательных путей. Чернобыльская катастрофа, гибель Арала, аварии нефтяных танкеров в морях, отравленные ядовитыми стоками промышленных предприятий реки, исчезающие леса, загрязненный воздух… Сложившееся на Земле положение ученые определяют как экологический кризис. Кто-то предлагает увеличить число заповедников, чтобы сохранить наших соседей по планете. Другие - запретить использование

пестицидов и минеральных удобрений в сельском хозяйстве. А есть и такие, которые требуют закрыть промышленные предприятия, загрязняющие природу. К сожалению, не все так просто. Можно, конечно, закрыть предприятия, загрязняющие атмосферу и водоемы, и отказаться от применения химических веществ в сельском хозяйстве, а значит, будут остановлены все химические предприятия, перестанут работать тепло- и электростанции, замрет транспорт; города и села погрузятся во мрак и холод. Останется без средств механизации, минеральных удобрений и средств защиты растений сельское хозяйство. Наступит хаос, голод, нищета. Отсюда следует неутешительный вывод: невозможно сделать заповедником всю планету. Нужно искать компромиссное решение. Где же вывод? Чтобы выжить человечество должно научиться жить на Земле по- новому. Каждому человеку планеты Земля необходимо овладеть минимальным набором экологических знаний и способов деятельности, для того чтобы его поведение было экологически осмысленным.

Решение вопросов взаимоотношения природы и общества невозможно без понимания экологических проблем и формирования экологического мышления, как подрастающего поколения, так и взрослых людей. Важную роль в этом процессе должны играть школа и средства массовой информации. Этика отношения человека к природе не менее важна, чем этика социальных отношений. Отныне поведение каждого человека должно определять и уважение к другим людям, и уважение к природе. Экологическая культура и экологическая мораль должны влиять на развитие производительных сил общества в каждом регионе и определять поведение каждого человека, требуя от него ограничения своих потребностей, энерго- и ресурсосбережения. Поэтому необходимо формировать не только экологическое мышление, но и экологическое мировоззрение, которое включало бы в себя любовь к природе, понимание ограниченности ресурсов Земли, бережливость, ответственность за сохранение природы для нынешнего и будущих поколений.

В законе Российской Федерации «Об Охране окружающей среды», принятом 10 января 2002 г., раздел № 8 посвящен экологическому воспитанию, образованию и формированию экологической культуры. Общеобразовательная школа должна заложить основы культуры молодого человека и подготовить его к жизни в обществе и в биосфере нашей планеты. Общеобразовательная школа должна познакомить школьников со многими формами человеческой культуры: в первую очередь гуманитарной, естественно-научной и технологической (культуры преобразующей деятельности). Особую роль в формировании культуры школьников играют культура человеческих отношений и экологическая культура. В широком смысле экологическая культура есть новое содержание общечеловеческой культуры. Экологическая культура включает в себя экологические знания, понимание, что природа является источником жизни и красоты, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, порожденных общением с природой, ответственность за ее сохранение, способность соизмерять любой вид деятельности с сохранением окружающей

среды и здоровья человека, глубокую заинтересованность в природоохранной деятельности и грамотное ее осуществление.

Одно из направлений решения проблемы формирования экологической культуры у школьников является - внеклассная работа. Традиционно в нашей школе № 68 учебный год начинается с праздника Цветов. В конце сентября, в начале октября проводится всеми любимый праздник Урожая. Начинаются хлопоты на пришкольном участке: необходимо окопать все деревья, собрать листья, выкопать клубни канн на хранение, пересадить герань с улицы в цветочные горшки, перекопать грядки и клумбы. В сентябре составляется план работы по экологическому направлению на год. На октябрь месяц - отдельный план по благоустройству и озеленению школы, где предусматривается озеленение пришкольного участка, озеленение класса и прилегающей рекреации. Объявляется конкурс на лучшее стихотворение, рассказ, сочинение о природе, о школе, лучший рисунок «Мой школьный двор» и проект на тему: «каким бы я хотел видеть свой участок». Ученики школы ежегодно принимают участие в благоустройстве территории микрорайона школы и города. Участвовали в экологических акциях: «Детский парк – территория заботы» (парк им. Перовского), в 2003 – 2004 году – «Зауральная роща». В этом году 120 учеников трудились на улице Терешковой, 65 учеников в парке на улице Новой, свыше 600 учеников – на пришкольном участке. Окопали деревья и кустарники, побелили стволы деревьев, приготовили к посадке школьные клумбы и грядки на учебно-опытном участке. Учебно-опытный участок хорошо оформлен, есть таблички-этикетки. Гордость нашего участка – центральная клумба, ее отличает прекрасный дизайн. В центре клумбы – канны, сальвии, шафраны, астры, а по углам и краям портулак, анютины глазки, вербена. Вдоль спортивного зала, у входа в столовую, у входа в школу (с ул. Ноябрьской) – клумбы из герани, циннии, астр, васильков, клещевины и садовой травы. В течение лета ведутся наблюдения за ростом и развитием растений. Учащиеся получают практические навыки о глубине посева семян, о борьбе с сорняками вредителями, об условиях оптимальных для роста и развития растений. Учебно-опытный участок имеет семь отделов: 1. отдел начальных классов (18 грядок), 2. отдел систематики (10 грядок), 3. отдел декоративно-цветущих растений (10 грядок), 4. отдел овощных культур (10 грядок), 5. лекарственные растения (6 грядок), 7. дендрарий. В марте месяце мы сажаем рассаду цветов для посадки на клумбы. С ранней весны до поздней осени ребята трудятся на пришкольном участке. В нашем школьном дворе любят отдыхать не только дети, но и жители микрорайона. За время работы на учебно-опытном участке учащимся прививается любовь к земле, к растениям, они приобретают навыки работы с лопатой, граблями, мотыгой, учатся сеять семена, поливать, рыхлить, пересаживать комнатные растения, высаживать рассаду, пикировать. Воспитывается любовь к прекрасному, природе, родному городу и к Родине. Ребята учатся закладывать опыты, проводить эксперименты. Было выяснено, что лучшие сроки посадки картофеля в Оренбуржье – 22-24 апреля, что

предпосевная обработка семян повышает урожайность в два раза. Внесение золы под картофель, морковь, свеклу повышает урожайность в 1,8 раза. Ребята узнали, какие почвы предпочитают различные культуры и отношение их к поливу.

Все это приводит к мысли о том. Что это нужная и важная работа на земле и с землей. Пришкольный участок у нас – один из лучших в городе. Так, в 2005-2006 уч. году в городском экологическом фестивале в номинации «Школьному двору – экологическую заботу», пришкольный участок стал обладателем диплома ГРАН-ПРИ. Ребята нашей школы гордятся этими достижениями и прилагают усилия для того, чтобы он был еще более красивым.

Деятельностью школы по экологическому направлению руководит созданный в школе экоштаб «Зеленый дом». В школе ведется кружок экологической направленности под моим руководством. Кружковцы являются активом экоштаба и помогают организовывать мероприятия и сами в них участвуют. Традиционно в нашем городе проводятся окружные и городские экологические акции. Цель этих акций – привлечение учащихся к изучению экологического состояния окружающей среды. Пропаганда идей охраны природы. В настоящее время для сохранения жизни на земле необходимо освоение ценностно-нормативных отношений, позволяющих преодолеть отчуждение Человека Природы. Экологическая культура человека проявляется в отношение к природе, умение общаться с ней. Понимание и уважение законов природы создает предпосылки для осознания человеком своего места в мире и своей ответственности перед ней. Наиболее ответственный этап в понимании экологии – это изучение природы родного края. Знание и понимание проблем малой Родины, умение пользоваться знаниями во благо себе и окружающей среде – основа экологической культуры. Поэтому привлечение учащихся в эти конкурсы – важная задача школы. Мы участвуем во всех экологических мероприятиях. Это конкурс рисунков «Мир заповедной природы», фотоконкурс «Зеленая планета» и «Братья наши меньшие» в рамках окружной акции «Живи Земля» и городского фестиваля «Экология. Труд. Творчество. Дети», где учащиеся школы неоднократно были призерами. В 2004 -2005 году – Щавелева Мария 10 «А» кл.,Федосова Наташа 9 «А» кл., Устимова Света 9 «А» кл. – дипломы 1 степени, Самарина Ольга 9 «Б» кл. – лауреат окружного конкурса рисунков диплом 2 степени - на городском конкурсе рисунков. В 2006 году – Дмитриева Дарья 11 «В» кл. – диплом 1 степени на окружном фотоконкурсе и диплом 2 степени на городском фотоконкурсе. Пряхин Максим 9 «В» кл., Моторин Борис 9 «Б» кл. – дипломы 1 степени на окружном и городском фотоконкурсе. Рисуя родной край и фотографируя его природу, дети становятся не равнодушными к экологическим проблемам Малой Родины, они проявляют свои творческие способности, расширяют свои знания. В марте , во время весенних каникул, отмечается День птиц. Время проведения праздника приурочено к началу прилета птиц в средней полосе России. Этот праздник,

как правило, является мероприятием подводящем итог работе, которая ведется школьниками в течение всего года. Проведение Дня птиц позволяет вести широкую пропаганду экологических знаний, дает импульс экологической активности школьников. Экоштаб школы руководит подготовкой сценария праздника, организует конкурс рисунков, газет, лучшие из которых отправляются на районные и городские конкурсы, посвященные Дню птиц. Основными критериями при оценке стенгазет являются достоверность и актуальность материалов, а также их эстетическое оформление. Вопросы викторины составляются таким образом, чтобы они охватывали широкий круг проблем, связанных с орнитологией. Ответы на вопросы оформляются в виде красочных альбомов. Экоштаб оценивает лучшие и газеты и альбомы и на праздничной церемонии награждает победителей. Также готовятся чертежи различных искусственных гнездований, инструкции по их изготовлению и развешиванию. В День птиц проводятся выставки рисунков, фотографий, поделок на тему: «Мы заботимся о птицах», «Наши любимцы» и т. д.. Во время праздника проводится лекторий, на котором выступают приглашенные специалисты(орнитологи, лесоводы и т. д.) и сами школьники, проводившие исследования. Итогом праздника является участие в окружном и городском празднике птиц. В 2004 году – команда школы в окружном празднике «День птиц» заняла 2 место, в 2005 году – 1 место и городском празднике – 3 место. Проблемы, связанные с охраной природы вдохновляют ребят к творчеству. Экологические центры поддерживают эту инициативу, традиционно уже стал конкурс «Экологическое перо». В 2004 году – Паникрин Денис 8 «А» кл. – диплом 2 степени, Даутова Юля – диплом 1 степени, в 2005 -2006 году – Щавелева Мария, Федорова Лиля – дипломы 1 степени в городском экологическом литературном конкурсе.

«Я очень люблю природу, и я не понимаю тех людей, которые не желают признавать свою непомерную связь с ней». Эти строки написала ученица 11 «А» класса Щавелева Мария. Человек, который написал такие строки, не может плохо относится к природе. Именно эти ребята – наше будущее.

Вывод:

Одно из направлений воспитания экологической культуры учащихся в школе лежит через внеклассную работу. Работа в системе помогает формированию у школьников бережного отношения к природе, ответственность за ее сохранение.

Литература:

1. Букин А.П. В дружбе с людьми и природой.- М.: Просвещение, 1991. Воспитание и развитие детей в процессе обучения природоведению: Из опыта работы. Пособие для учителя. /Составитель Мельчаков Л.Ф.- М.: Просвещение, 1981

2.Захлебный А.Н. На экологической тропе.- М.: Знание, 1986

3.Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы.- М: Педагогика,1981.

4. Зверев И.Д., Суравегина И.Т. и др. Экологическое образование школьников.- М., 1983.

5.Д. Экология в школьном обучении.- М, 1980, с 19

6. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся.-М: Просвещение, 1990

7. Экологическое образование школьиков/Под ред. Зверева И.Д., Сувергиной И.Т.- М.: Педагогика, 1983.

Наумова О.Г. Осуществление взаимодействия школа-ВУЗ в университетском округе с целью развития естественнонаучного мировоззрения личности

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Усвоение человеком знаний и навыков, развитие ума и чувств, формирование и развитие мировоззрения происходит в образовательном процессе. В Законе Российской Федерации «Об образовании» этот процесс определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства».

Еще в XIX веке русские интеллигенты отмечали: три качества человека – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы, чтобы он был образованным в полном смысле этого слова.

Знания и навыки, полученные в результате обучения, умения критически мыслить, творить, расширять свой кругозор, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг, все это достигнутое путем вовлечения человека в важнейшие виды жизнедеятельности, включено в понятие образования как процесс, бесконечно развертывающийся при общении людей между собой.

Что бы молодое поколение определилось со своими ценностными ориентирами, творческим отношением к миру, к людям, к своему месту в обществе, нужна и социальная база, и образование, и помощь со стороны школы, вуза, учёных в поисках истины своего бытия, своего мировоззрения.

Поэтому мировоззрение нельзя просто усвоить, почерпнуть из книг, его нельзя навязать. Мировоззрение – это личностные взгляды и убеждения, прочувствованные и глубоко осознанные каждым человеком.

Общественное мировоззрение влияет на формирование и развитие мировоззрения отдельных личностей, так как каждая личность при выборе мировоззренческих установок вынуждена исходить из того имеющегося мировоззренческого материала, который дан ей соответствующей исторической эпохой, непосредственной социальной средой.

Естественнонаучное мировоззрение не может быть неподвижным, оно постоянно обогащается новыми знаниями, оно немыслимо без выявления познавательного отношения к миру, оно включает важнейшие достижения науки и существенные факты из самых различных областей знаний.

Таким образом, мы в проводимом исследовании пришли к выводу, что <u>естественнонаучное мировоззрение – это постоянно развивающаяся целостная система взглядов и убеждений человека о себе и об окружающем мире, сформированная в результате приобретения различных знаний, идеалов, ценностей по мере накопления жизненного опыта и проявляющаяся в его эмоциях, чувствах, различных видах деятельности и поведении.</u>

Поэтому роль образования, где мы воспитываем личностей и развиваем их естественнонаучное мировоззрение, на современном этапе очень велика. Так как наука не только изучает мир и его эволюцию, но и сама является продуктом эволюции, составляя вслед за природой и человеком особый мир – мир знаний и навыков.

Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями. К внутренним относятся физиологические и психические свойства организма. Внешние условия – это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что, в свою очередь, приводит к очередному изменению. И так без конца. Соотношение внешнего и внутреннего, объективного и субъективного бывает разным в различных формах проявления жизнедеятельности личности и на разных ступенях ее развития. Жизнедеятельность человека служит универсальной точкой отсчета, универсальной мерой понимания мира.

Таким образом, установлено, что процесс и результаты человеческого развития детерминируются совместным воздействием трех генеральных факторов – *наследственности, среды и воспитания*. Так пишет в своем учебном пособии по педагогике И.П.Подласый. [9, с.53]

Влияние на развитие этих трех генеральных факторов дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором – *деятельностью* личности. Под этим понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает. В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формированию запроектированного образа личности, ее нужно организовать и разумно направить.[9, с.61] А в этом и заключается одна из основных задач педагога.

Для молодого человека недостаточно, чтобы деятельность, которой он занимается, была общественно необходимой, важно, чтобы она отвечала его личным интересам и устремлениям. [10, с.199]

Психологи и философы согласны в том, что внутреннее ядро личности образует направленность ее действий, основные мотивы и установки поведения, которые определяют ее характер и способность оставаться самой собой, быть самобытной и узнаваемой в разнообразных и меняющихся жизненных ситуациях. Но все эти индивидуализирующие особенности есть вместе с тем и самые социально значимые свойства личности, которые предопределяют ее жизненный выбор и способность последовательного поведения.[6, с.58]

Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. Т.е. он обучается сам при помощи других (учителя, соучеников), являясь активным субъектом образовательного процесса и при этом характеризуясь разными качествами, чертами. Каждый обучающийся обладает

индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, т.е. особенностями задатков, способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности: особенностями выполнения деятельности.

В то же время все обучающиеся на определенной образовательной ступени характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами. Это объясняется тем, что каждая образовательная ступень соотнесена, как правило, с определенным периодом в жизни человека. Кроме того, следует учитывать специфику (содержание, форму) самих ступеней образования в силу этого абстрактно-типические субъекты - «школьник», «студент» - выделяются общественным сознанием как определенные обобщения, исходя из этих двух (возрастного и социокультурного) оснований.[5, с.166; 8, с.367]

Всегда лучше делать, чем переделывать, поэтому, с нашей точки зрения, это свойство как нельзя лучше можно и нужно использовать для развития естественнонаучного мировоззрения школьников и студентов.

В настоящее время возникает необходимость разработки эффективных путей и средств развития естественнонаучного мировоззрения студентов в университетском образовании в процессе изучения физики. При этом мы исходим из того, что без физического образования немыслимо устойчивое развитие общества, так как физика как наука дает основополагающие знания о закономерностях развития природы. В современной науке ведущее место принадлежит физике, поскольку она является теоретической основой технического прогресса. Ядерная энергетика, ракетная и полупроводниковая техника, квантовые генераторы света – результат применения в технике достижений физики. От успешного развития физики зависит развитие многих взаимосвязанных с ней наук.

Нет, пожалуй, ни одного предмета, который так или иначе не мог бы быть привлечен на занятиях по физике. Конечно, предметная ограниченность каждой науки в отдельности не позволяет выработать целостное естественнонаучное мировоззрение, но они участвуют в его создании. Поэтому, каждое новое открытие в области науки и повседневной жизни становится таким элементом этого мировоззрения, который расценивается как прогрессивный по сравнению со всеми прошлыми мировоззренческими установками.

Такие качества, как скептизм, рационализм, интуиция и другие черты закладывает только естественнонаучное образование. Все эти качества важны для выпускника любого вуза – инженера, гуманитария, исследователя, врача, учителя, менеджера и т.д. Если посмотреть что сейчас происходит в обществе, то можно увидеть, что нас захлестнул поток гадалок, магов, экстрасенсов и пр. Все это следствие недостаточной естественнонаучной образованности общества.

Несмотря на многочисленные публикации ряда известных ученых и педагогов, в которых указывалось на снижение уровня фундаментального

естественнонаучного образования, переломить наметившуюся тенденцию к уменьшению объема естественнонаучных дисциплин в вузовских программах оказалось очень трудно.

В последнее время многие ученые и педагоги выражают серьезную озабоченность по поводу преподавания фундаментальных естественнонаучных дисциплин. Возникла реальная угроза ликвидации физики, химии, как самостоятельных дисциплин в ряде вузах и даже – базовой средней школе.

Физика оказывает влияние на другие естественные науки не только своим содержанием, но и своими методами, принципами подхода к решению проблем, поэтому она в большей мере определяет стиль научного мышления. Но по некоторым специальностям физика как целостная дисциплина оказалась на стадии разрушения – несмотря на то, что роль физики в образовании сегодня должна возрастать: растет насыщенность производства физическими методами контроля; расширяются масштабы использования в технике и технологии новых физических явлений и эффектов; увеличение наукоемкости приближает инженерные теории к физическим.

Отношение к человеку как к социальной личности, носителю естественнонаучного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение – система взглядов этого человека не только на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, развитие мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью.

Таким образом, в свою очередь, это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для учеников условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении. [5, 9]

Само идеологическое воздействие на личность должно носить проблемный характер, предполагая поисковую, творческую работу слушателей. Это достигается, прежде всего, за счет внедрения активных методов, которые превращают отношения из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные». [10, с.209]

Мы работаем со студентами 1 и 2 курсов, а чтобы процесс развития их мировоззрения протекал более насыщено и продуктивно, то на наш взгляд необходимо эту работу начинать проводить уже со школьниками.

Фактически нет ни одного учебного предмета, который, так или иначе, не оказывал бы влияние на развитие у школьников и студентов естественнонаучного мировоззрения. Вместе с тем большие возможности в вооружении учеников мировоззренческими знаниями, убеждениями, идеями и т.д. содержит внеаудиторная учебно-воспитательная работа.

Внеучебная деятельность в образовании – это деятельность учреждения, непредусмотренная учебным планом и направленная на организацию досуга обучающихся, их развитие и социализацию. [1, с. 18]

Содержание дополнительных предметных занятий, изучение факультативных курсов, разнообразные формы общественно-научной, культурно-массовой работы, а также разъяснительные мероприятия в процессе организации общественно-полезного труда, эстетического и физического воспитания служат богатым источником овладения школьниками и студентами мировоззренческими знаниями, помогают связывать их с современностью, жизненной и производственной практикой.

Повышение эффективности процесса развития естественнонаучного мировоззрения становится наиглавнейшей задачей в деле подготовки специалистов. А это возможно только при теснейшей связи с такими процессами, как обучение и воспитание. Причем, эта связь должна осуществляться не только в учебной, но и во внеучебной формах работы. Во многих вузах страны составляются перспективные планы воспитательной работы на весь срок обучения в вузе. Дело это сложное и трудное, и, как всякое дело, его необходимо постоянно дорабатывать и развивать с учетом постоянно меняющихся современных внешних условий.

Взаимосвязь учебной и внеучебной работы помогает молодому человеку обрести и утвердить свою неповторимость, непохожесть на других, получить признание своих творческих способностей, позволяет «самоопределиться, найти себя, свою особую человеческую и профессиональную ценность – все это не противопоставление общности: ведь твоя ценность возрастает, если ты можешь дать своему сообществу то, чего другие не могут, если ты не только личность, но и яркая Индивидуальность!» [3, с.10]

Таким образом, на развивающем этапе в рамках формирующего эксперимента создана группа *студентов университета*, в которой осуществляется опытно-экспериментальная работа по развитию их естественнонаучного мировоззрения. У нас в эту группу входят студенты 1-го и 2-го курсов ОГУ факультета информационных технологий по специальностям информатика и информационные системы и технологии. А также эта работа проводится и с группой *будущих студентов* – со старшеклассниками: одна группа создана на подготовительных курсах при Оренбургском государственном университете, в другой ведутся углубленные занятия по изучению физики при Ассоциации «Оренбургский учебный (университетский) округ».

Учитывая изученные литературу и опыт других ученых и преподавателей (об этом шла речь выше) для проведения этого этапа исследования, процесса развития естественнонаучного мировоззрения молодого человека, преподавателю необходимо учитывать дифференцированный подход, а также нужно осуществлять:

- развитие их познавательных интересов;

- стимулирование их мыслительной активности;
- учет их возрастных и индивидуальных особенностей;
- развитие у них высоких моральных качеств, убеждений, идеалов и т.д.

Опираясь на требования дифференцированного подхода, со *школьниками* проводится следующая работа:

- повтор изученного материала по всему курсу физики с целью подготовки к экзаменам для поступления в вуз;
- углубленный повтор основных тем, которые приводят к расширению кругозора школьника;
- рассмотрение вопросов, связанных с углубленным изучением курса физики;
- написание, вместе с наиболее отличившимися ребятами, научно-исследовательских работ для участия в научных конференциях.

Причем, эти научно-практические конференции проводимые, например, при Ассоциации «Оренбургский учебный (университетский) округ», привлекают все большее и большее количество участников. Если в 2005 году участвовало около 300 ребят со всей Оренбургской области, то в 2006 году их количество стало более 400 человек.

О привлечении к научно-исследовательской работе своих учеников и студентов говорил русский физик П.Н.Лебедев. Он лелеял мечту о большой научной школе русских физиков, об организации коллективного исследования. В одном из своих публичных выступлений Лебедев писал:

«Что может собственных Платонов
И быстрых разумом Ньютонов
Российская земля рожать».

Создать отечественную школу, в которой можно было бы воспитывать высококвалифицированных специалистов в различных областях физики – к этому страстно стремился П.Н.Лебедев. [4, с.71-72]

Научно-исследовательская деятельность обучающихся – выполняемые под руководством преподавателя исследования в различных областях. Результаты этих исследований предоставляются в виде докладов на научных конференциях.[1, с.46]

Исследовательская деятельность в наибольшей мере востребует субъектность абитуриента или студента в образовательном процессе, гарантирует непрерывность образования, профессионального и личностного саморазвития.

Таким образом, нами проводится руководство научно-исследовательской деятельностью старшеклассников по физике, где, на наш взгляд, происходит развитие их творческой активности, познавательных интересов, а это, в свою очередь, влечет за собой переход процесса формирования в процесс развития естественнонаучного мировоззрения.

Повышение статуса вузовской науки, особенностью которой следует считать широкое и эффективное участие студентов в научном творчестве,

является непременным условием обеспечения высокого качества подготовки специалистов и непрерывного обновления содержания профессионального образования. Необходима организация целостного научно-образовательного процесса в университете путем использования современных педагогических технологий, где основным требованием должен быть принцип: «*Обучать исследуя, исследовать обучая!*».

Мы согласны с Борытко Н.М., что собственное исследование побуждает студента формулировать личную профессиональную позицию, реализовывать и развивать ее в учебных и учебно-производственных практиках, отстаивать на учебных занятиях. Эта активность является мощным катализатором усвоения теоретических знаний, становления осознанной позиции субъекта. [3, с.99]

Грамотное использование исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе помогает самоопределению студентов в профессии, установлению их взаимопонимания с коллегами по работе, нахождению своего профессионального стиля, повышает интерес к теории и осознанность в профессиональной подготовке. [3, с.100]

Используя аксиологический, личностно-ориентированный и личностно-деятельный подходы мы предполагаем такую организацию образования, которая сосредоточена преимущественно на ценности личности школьника или студента, ее самобытность, уникальность, неповторимость, субъективность. Поэтому, мы организуем процесс обучения, который сводится к природосообразной, культуросообразной деятельности ребят.

Учитывая выше сказанное со *студентами,* нами проводится следующая работа:

- учитывается преемственность между учебной и внеучебной формами работы;
- на различных видах занятий (лекции, семинары, практические, лабораторные работы) уделяется внимание межпредметным связям;
- на практических занятиях используется специальная подборка задач из сборников разных авторов для активизации мышления студентов;
- при решении задач уделяется большее внимание тем задачам, где взаимосвязаны разные темы;
- при проведении лабораторных работ в индивидуальных и групповых беседах ставятся вопросы, которые связывают физические явления и процессы с реальным применением их в жизни;
- при составлении вариантов самостоятельных и контрольных работ задания подбираются с различным уровнем сложности;
- студенты выполняют специально подобранные расчетно-графические задания (РГЗ) для развития творческих способностей;
- студентам дается возможность заработать экзаменационную оценку автоматически, при условии сдачи всех видов работ на хорошо и отлично;

- студентам дается самостоятельная работа по написанию рефератов на темы «Физика в моей профессии», «20 лет со дня трагедии на Чернобыльской АЭС» и т.д.

В профессиональной подготовке специалистов особая роль принадлежит развитию творческих способностей студентов. Поэтому, искать активные методы обучения, обучать творчеством – это социальный заказ нашего общества, который обращен ко всем преподавателям и научным сотрудникам высшей школы.

Очевидно, что оптимальные решения могут принимать лишь специалисты высокой квалификации, уровень которой зависит не только от социально-гуманитарных, но и естественнонаучных знаний.

Естественнонаучные взгляды и убеждения помогут многим, вне зависимости от их профессии, понять, каких материальных и интеллектуальных затрат стоят современные исследования, позволяющие проникнуть внутрь микромира и освоить космическое пространство, какой ценой дается высокое качество изображения современного телевизора, каковы реальные пути совершенствования персональных компьютеров и как чрезвычайно важна проблема сохранения природы.

Человек, обладающий общими и в то же время концептуальными естественнонаучными знаниями, будет производить свои действия непременно так, чтобы практическая польза всегда сочеталась с бережным отношением к природе. Известный чешский мыслитель и педагог Ян Коменский теоретически обосновал принцип демократизма, энциклопедизма и профессионализма в образовании, выступая с лозунгом: «*Обучать всех, всему, всесторонне*».

Знакомство с естественнонаучными истинами делает человека свободным – свободным от некомпетентных решений и действий, свободным в выборе своего жизненного пути. [7, с.39]

«Нужно обеспечивать подрастающему поколению возможность более полного персонализированного образования и развития». [2, с.14]

Литература:

1. Бегун В., Ляйкауф Г. Образование в России: Словарь-справочник. – М.: Флинта: Наука, 2001.-112с.
2. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования // Педагогика, 2000. №5. С.13-20.
3. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.К.Сергеева. – М.: АПКиППРО, 2005. – 120с.
4. Дуков В.М. П.Н.Лебедев – издание второе – М.:УЧПЕДГИЗ., 1956 – 120с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003. – 384с.
6. Иванов В.П., Быстрицкий Е.К., Тарасенко Н.Ф., Козловский В.П. Мировоззренческая культура личности (философские проблемы формирования) – Киев «Наукова Думка» 1986. – 287с.
7. Карпенков С. Естествознание и современное образование. // Высшее образование в России. – 1999 - № 6, - С.37-40.
8. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. Пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1999 – кн.2: Психология образования. – 608с.
9. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368с.
10. Формирование мировоззренческой культуры молодёжи, АН УССР, институт философии; В.Г. Тобачковский, Н. И. Соболева, М. А. Булатов и др. Отв. ред. В.Г. Табачковский – Киев; Наук. Думка, 1990. – 312 с.

Огерчук А.А. Педагогическое сопровождение профильного самоопределения

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Сегодня большинство старшеклассников имеет уникальную возможность — возможность осуществления самостоятельного выбора, будь то выбор стиля жизни или образовательной траектории. Предлагаемый школьнику спектр элективных курсов, разнопрофильность классов зачастую вызывают двоякое чувство: желание «попробовать всё» (проверить себя в разных областях) и одновременно страх от необходимости делать выбор. Однако Концепция профильного обучения отмечает, что «реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора - предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности». Действительно, если ключевой идеей профильного обучения является идея существенного роста возможностей выбора, то очевидно, что ученик к таковому выбору должен быть подготовлен.

В связи с этим оправданным является выбор одного из направлений в работе Центра образования Южного административного округа г.Оренбурга : подготовка ребенка к осознанному профильному самоопределению. Реализация этой проблемы осуществляется через курс «Твоя профессиональная карьера » образовательной области «Технология». С 2004 -2005и 2005-20056учебные годы данный курс в объёме 68 часов прошли школы № 6,27, 38, 11,52,65,73, 7, в объёме 34 часа – школы №34, 64, основная №1, 3, 35, 51.

Данный курс даёт возможность учащимся 9 классов определиться в выборе будущей профессии через анализ собственных способностей, наклонностей, на основе которых формируются перспективные профессиональные планы.

Целью изучения курса является:

- формирование образа «Я» как осознанное представление собственных личностных качеств, возможностей, способностей;
- практическое знакомство с определенными сферами деятельности;
- определение профилей обучения;
- создание информационного сопровождения: социально – психологический паспорт ученика, карта дифференциации учащихся, паспорт здоровья, карта уровня адаптированности и необходимой коррекции учащихся в классе.

Карта дифференциации является одним из основных компонентов информационного сопровождения учащихся в учебно-воспитательном процессе. Она даёт возможность в обобщенном виде и по каждому ученику определить с учетом рекомендаций специалистов Центра образования его предпочтительную сферу деятельности, уровень профессионального обучения

по окончании школы, профилирующие предметы, направление обучения. Все это является основой социального заказа школе со стороны ученика и родителей, что обеспечивает реализацию его права на выбор профилирующего предмета для углубленного изучения в период обучения в средней школе.. Карта дифференциации также отражает профилирующие предметы учащихся, что позволяет сформировать территориально – образовательную сеть школ для организации углубленного изучения того или иного предмета.

В Центре разработан пропедевтический курс для 8-х классов в объеме 68 часов, который включает в себя практико-ориентированные курсы.

Практико-ориентированные курсы являются краткосрочными и часто сменяемыми. Они позволяют ученику приобрести опыт в 3-4 сферах деятельности, в том числе в 2 – по рекомендации профконсультанта, а в остальных- по выбору ученика, с обязательным анализом успешности прохождения практико-ориентированных курсов профильного обучения.

Пропедевтический курс позволяет объективно отслеживать результаты эксперимента на различных возрастных этапах, делают его протекание технологичным, предсказуемым, предусматривают внесение своевременных коррективов.

С целью оказания практической помощи администрации ОУ, социальным педагогам, психологам, медицинским работникам, родителям в создании условий, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся, в приобретении знаний, умений, навыков необходимых для устойчивой мотивации на здоровый образ жизни, специалистами ЦО проводится валеологическая диагностика по определению резервных возможностей организма школьника.

По результатам комплексной диагностики учащихся для необходимой индивидуальной и групповой оздоровительно – коррекционной работы составляется карта уровня адаптированности и необходимой коррекции**.**

Для обеспечения принципа личностно – ориентированного подхода в обучении школьников создаётся медико-психологическое обеспечение в учебно-воспитательный процесс, включающее в себя валеологическую диагностику учащихся по определению резервных возможностей организма школьника. Предметом диагностики являются критерии уровня здоровья и развития детей по возрастно-половым таблицам. Результаты диагностики ресурсов здоровья школьников заносятся в индивидуальный паспорт здоровья.

Полученные в ходе эксперимента предварительные данные подтверждают необходимость разработки модели психолого-педагогического сопровождения профильного обучения школьников. Что значит «сопровождать»? В толковом словаре В. И. Даля мы читаем: «Сопровождать — значит идти вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатым». Другими словами, сопровождение ребенка по его школьному пути — это движение вместе с ним, рядом, а иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути.. Ведь нововведения в образовании, прежде всего, направлены на профессиональное самоопределение старшеклассников,

построение образовательного пути, что невозможно без модели психолого-педагогического сопровождения выбора профиля старшеклассником.

В чём же конкретно раскрывается сопровождающая деятельность «процесса самоопределения» учащихся? Она включает в себя организацию в следующих направлениях деятельности:

- профпросвещение;
- профактивация;
- мониторинговая и аналитическая деятельность.

Согласно исследованию особенностей организации профориентации С. Н. Чистякова утверждает, что успешному проведению профессиональной ориентации способствует профессиональное просвещение, т. е. формирование у учащихся конкретных знаний о выборе профессии. В ходе этого процесса у них развиваются интересы к профессиям, мотивы выбора.

Профпросвещение осуществляется посредством:

- введения в учебный план курсов «Психология успеха» для 8, 9 классов и «Планирование карьеры» для 10, 11 классов;
- организации профессиональных проб в области IT-профессий;
- изучения старшеклассниками курса «Исследовательская и проектная деятельность»;
- организации экскурсий в приёмные комиссии технических вузов.

Введение в учебный план курсов «Психология успеха» для 8, 9 классов и «Планирование карьеры» для 10, 11 классов направлено на познание школьником своих личностных особенностей: сильных и слабых сторон. В результате такое осознание позволяет быть успешно адаптивным в стремительно развивающемся обществе. Курсы также знакомят с особенностями построения карьеры и спектром профессий в данном профиле.

Одним из наиболее систематизированных и фундаментальных исследований в области профессионального самоопределения является концепция, разработанная С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной и Т. И. Шалавиной. Концепция включает в себя несколько педагогических технологий: технологию формирования способности к анализу «Я — образа», технологию формирования у школьников способности к анализу мира труда и профессий, технологию профессиональных проб.

Разработаны критерии готовности учащихся к социально – профессиональному самоопределению на различных возрастных этапах в условиях профильного обучения. В качестве основных выделяются следующие: познавательный, ценностно-ориентационный и деятельностно-преобразовательный. Первый - реализуется через ряд показателей: наличие необходимых знаний о мире труда, себе, общих и специальных умениях и навыках; знание профессии, ее содержания, общественной значимости; знание основ профессиональной этики; информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека; знание о состоянии собственного здоровья и полные сведения о факторах воздействия избранной

профессии на него. Второй включает такие показатели, как наличие мотива выбора профессии; положительное отношение к ситуации ее выбора; активная позиция в принятии решения о выборе профессии; умение оценивать свои способности и реальные возможности при выборе профессии; наличие запасных вариантов профессионального выбора. Третий критерий раскрывается через следующие показатели: умение ставить цель выбора профессии и составлять программу для ее достижения; самоанализ вариантов выбора профессии; самоконтроль и коррекция профессиональных планов; самоактуализация потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии.

Под профактивацией понимаются проекты, акции, направленные на активизацию профессионального самоопределения старшеклассников. В качестве примера можно привести конкурс электронных презентаций «Моя профессиональная карьера», позволяющий старшеклассникам демонстрировать полноту восприятия выбранной профессии. Одним из важных способов демонстрации своего отношения к выбранной профессии является формирование портфолио, которое отражает результаты образовательной активности школьника и является показателем его саморазвития и самоорганизации. Основной смысл портфолио – представить отчет по процессу образования подростка, который позволяет проследить индивидуальный прогресс ученика в широком образовательном контексте, так как включает в себя результаты, достигаемые учеником в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной и т.д. Педагогическая философия портфолио предполагает:

- перенос педагогического ударения с оценки на самооценку;
- смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету;
- интеграцию количественных и качественных оценок.

Мониторинговая и аналитическая деятельность включают в себя получение информации о процессах профессионального самоопределении, систематическое отслеживание уровня развития, мотивации и психологической готовности к выбору в процессе обучения в профильном классе посредством организации компьютерного тестирования: карты интересов, склонностей, профессиональной направленности личности. Однако чрезвычайно важно отметить, что диагностика не является самоценной практической работой профильной ориентации и служит лишь некоторой отправной точкой для дальнейшей содержательной сопровождающей деятельности процесса самоопределения.

Для успешной организации профильного обучения необходимо отслеживать эмоциональное самочувствие учащихся в процессе обучения и своевременно корректировать содержание элективных курсов, предоставляя старшекласснику возможность осуществления выбора в соответствии с уровнем его подготовки. Конечным результатом педагогического

сопровождения профессионального самоопределения должно быть формирование у старшеклассников, следующих компетенций:

- способность к целеполаганию;
- способность к самопознанию индивидуальных особенностей и соотнесение их с требованиями выбранной профессии;
- способность запрашивать и критически осмысливать информацию.

Общеизвестно, что успешный выбор профессии осуществляется при согласовании двух жизненно важных сфер: «хочу» (сфера желаний, интересов) и «могу» (сфера способностей). Поэтому создания условий для психолого-педагогического сопровождения, требует не только учебный процесс, но и не менее важный процесс для старшеклассника — его самоопределение и утверждение его профессионального выбора.

Ожерельева Т.Г. Экологическое воспитание младших школьников

МОУ СОШ № 68, г. Оренбург

История человечества неразрывно связана с историей природы. На современном этапе вопросы традиционного взаимодействия ее с человеком выросли в глобальную экологическую проблему. Если люди в ближайшем будущем не научатся бережно относиться к природе, то они погубят себя. А для этого надо воспитывать экологическую культуру и ответственность. И начинать **экологическое** воспитание надо с младшего школьного возраста, так как в это время приобретенные знания могут преобразоваться в прочные убеждения.

Теория экологического воспитания.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Поэтому под экологическим воспитанием надо понимать единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения. Экологические представления формируются на уроках природоведения.

Определяя сущность экологического воспитания можно выделить, во-первых, особенности этого процесса:

1.ступенчатый характер:

а) формирование экологических представлений;

б) развитие экологического сознания и чувств;

в) формирование убеждений в необходимости экологической деятельности;

г) выработка навыков и привычек поведения в природе;

д.) преодоление в характере учащихся потребительского отношения к природе;

2.длительность;

3.сложность;

4.скачкообразность;

во-вторых: огромное значение психологического аспекта, который включает в себя:

1. развитие экологического сознания;
2. формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности;
3. выработку нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек;
4. воспитание устойчивой воли;
5. формирование значимых целей экологической деятельности.

Цель экологического воспитания – формирования ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране своей местности.

Ответственное отношение к природе – сложная характеристика личности. Она означает понимание законов природы, определяющих жизнь человека, проявляется в соблюдении нравственных и правовых принципов природопользования, в активной созидательности по изучению и охране среды, пропаганде идей правильного природопользования, в борьбе со всем, что губительно отражается на окружающей природе.

Условием такого обучения и воспитания выступает организация взаимосвязанной научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности учащихся, направленной на изучение и улучшение отношений между природой и человеком.

Критерием сформированности ответственного отношения к окружающей среде является нравственная забота о будущих поколениях.

Цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве следующих задач:

- образовательных – формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения;
- воспитательных – формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни;
- развивающих – развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды: интеллектуального (способности к анализу экологических ситуаций), эмоционального (отношение к природе как к универсальной ценности), нравственного (воли и настойчивости, ответственности).

Содержание экологического воспитания включает в себя систему норм, которые вытекают из ценностных ориентаций. Система ценностей исходит из понимания уникальности и самоценности природы. При этом человек рассматривается как часть природы, а при характеристике природы подчеркивается ее многосторонняя ценность для человека.

Содержание экологического воспитания усваивается учащимися в их различной деятельности. Каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности учащихся: самостоятельная работа с различными источниками информации, позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы; игра формирует опыт принятия целесообразных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей.

На первых этапах наиболее целесообразны методы, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников экологические ценностные ориентации, интересы и потребности. Используя их опыт наблюдений и природоохранительной деятельности, учитель в ходе беседы с помощью фактов, цифр, суждений вызывает эмоциональные реакции учащихся, стремится сформировать у них личное отношение к проблеме.

На этапе формирования экологической проблемы особую роль приобретают методы, стимулирующие самостоятельную деятельность учащихся. Задания и задачи направлены на выявление противоречий во взаимодействии общества и природы, на формирование проблемы и рождение идей о пути ее решения с учетом концепции изучаемого предмета.

Стимулируют учебную деятельность дискуссии, способствуя проявлению личного отношения учащихся к проблемам, знакомству с реальными местными экологическими условиями, поиску возможностей их решения.

На этапе теоретического обоснования способов гармонического воздействия общества и природы учитель обращается к рассказу, который позволяет представить научные основы охраны природы в широких и разносторонних связях с учетом факторов глобального, регионального, локального уровней. Познавательная деятельность стимулирует моделирование экологических ситуаций нравственного выбора, которые обобщают опыт принятия решений, формируют ценностные ориентации, развивают интересы и потребности школьников. Активизируется потребность в выражении эстетических чувств и переживаний творческими средствами (рисунок, рассказ, стихи и т.п.). Искусство позволяет компенсировать преобладающее число логических элементов познания. Свойственный искусству синтетический подход к действительности, эмоциональность, особенно важны для развития мотивов изучения и охраны природы.

Средством психологической подготовки школьников к реальным экологическим ситуациям выступают ролевые игры. Они строятся с учетом специфических целей предмета.

Ряд методов имеет универсальное значение. Количественный эксперимент (опыты по измерению величин, параметров, констант, характеризующих экологические явления; экспериментальное изучение экологической техники, технологии; опыты, иллюстрирующие количественное выражение экологических закономерностей и т.п.) позволяет успешно формировать структурные элементы экологического знания и отношения к ним как лично значимым.

Стремясь вызвать у школьников эмоциональные реакции, показать непривлекательность безответственных действий, учитель использует пример и поощрения. Наказание – это крайняя, исключительная мера воздействия на учащихся. Если данные методы воспитания будут использоваться на нужном этапе обучения, с учетом психологической подготовленности учеников и с

учетом природных условий, то учитель может сформировать экологически грамотную и воспитанную личность.

Как известно, воспитание в широком смысле слова – это процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания. Обучение же – это процесс взаимодействия учителя и учащегося, в ходе которого осуществляется образование человека.

На уроке решаются три задачи: образовательная, воспитательная и развивающая. Поэтому урок дает больше возможности для воспитания у младших школьников нового отношения к природе, основанного на гуманизме.

Чтобы экологическое воспитание не было беспочвенным, обязательно нужно формирование экологического сознания. Экологически образованная личность, зная, какой вред природе приносят те или иные действия, формирует свое отношение к этим действиям и решает для себя вопрос об их правомерности. Если человек экологически образован, то нормы и правила экологического поведения будут иметь под собой твердое основание, и станут убеждениями этого человека. Эти представления развиваются у учеников в курсе «Ознакомления с окружающим миром» (первый класс, программа 1-4). Здесь, на доступном учащимся уровне, рассматриваются связи между живой и неживой природой, меду различными компонентами живой природы (растениями, животными), между природой и человеком. Через познание данных связей и отношений ученики изучают окружающий мир и в этом им также помогают экологические связи. Их изучение способствует развитию логического мышления, памяти, воображения, речи.

Постоянное внимание учителя к раскрытию экологических связей значительно повышает интерес учащихся к предмету. При описательном же изучении курса интерес у школьников постепенно снижается, это происходит неизбежно, даже в том случае, если учитель привлекает занимательные факты, загадки, пословицы и т.д., поскольку теоретический уровень материала остается, по существу, неизменным. Если же при изучении природоведения раскрываются разнообразные и достаточно сложные связи, существующие в природе, теоретический уровень материала повышается, познавательные задачи, поставленные перед учеником, усложняются и это способствует развитию интереса.

Очень большое значение имеет раскрытие связей между человеком и природой. Причем, человек рассматривается как часть природы, он существует внутри природы и неотделим от нее. Связь между человеком и природой проявляется, прежде всего, в той многообразной роли, которую природа играет в материальной и духовной жизни людей. Вместе с тем они проявляются и в обратном воздействии человека на природу, которое в свою очередь, может быть положительным (охрана природы) и отрицательным (загрязнение воздуха, воды, уничтожение растений, животных и другое). Материал об экологических связях должен быть обязательным элементом содержания, как урока изучения нового материала, так и обобщающего урока.

Получая определенную систему знаний на уроках «Естествознание» и «Природоведение», ученики также могут усвоить нормы и правила экологического поведения в природе, так как через экологическое просвещение воспитывается ответственное отношение к природе. Но нормы и правила поведения будут плохо усвоены, если не будут учитываться условия экологического воспитания.

Первое важнейшее условие – экологическое воспитание учащихся должно проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала, с учетом преемственности, постепенного усложнения и углубления отдельных элементов от 1 к 3 классу.

Второе непременно условие – надо активно вовлекать младших школьников в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов. Таких дел очень много: это внутренне и внешнее озеленение школы, сквера, ухода за цветниками, шефство над лесными участками там, где лес находится близко от школы, сбор плодов и семян луговых и древесно-кустарниковых растений, уборка валежника, охрана и подкормка птиц, шефство над памятниками природы, в ходе изучения родного края и т.п.

Таким образом, воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет ученикам усваивать правила и нормы поведения в природе, которые будут осознанными и осмысленными убеждениями каждого ученика.

Практика экологического воспитания.

Разработки учителей в данной проблеме идут по трем направлениям.

Первое направление. Создается совершенно новый курс, не вливающийся в природоведение. С этой точки зрения интересен опыт Л.Н.Ердакова. Он отмечает, что в настоящее время существует немало литературы для познания экологии. «Сюда можно отнести любую детскую книгу, где в занимательной форме описана жизнь животных. Такими являются и часть сказок, где действуют персонажи из мира животных, а кроме того, не нарушаются экологические правила (Волк может съесть бабушку и Красную Шапочку, но видимо, на станет есть огурец или пить чай с вареньем)».

Много экологических сказок создано Б.Заходером. К числу экологических можно отнести и рассказы В.Бианки. Могут быть полезными и некоторые русские народные сказки, если в них есть цепь превращений: яйцо- в гусеницу, гусеница – в куколку, та- в бабочку. Очень экологичны взаимодействия волшебника и его непокорного ученика (учении – в зерно, волшебник – в курицу; ученик – в карася, волшебник – тотчас в щуку; ученик – в утку, а волшебник – в сокола). Это уже иллюстрация фрагментов пищевых цепей, элементы сложных природных взаимодействий, типа «хищник - жертва».

Взяв эти рассуждения во внимание, Л.Н.Ердаков придумал экологические сюжеты о похождениях Эколобка. Почему же эта сказка об экологическом колобке? Колобок – интересный персонаж. Он сделан из теста и заведомо не

несет никаких экологических свойств и специализаций. Такому персонажу можно приписывать различные особенности и помещать его в разные экологические ситуации. Эколобок становится членом многих биоценозов и вступает там во взаимоотношения с живой и неживой природой. На него воздействует среда, а он в свою очередь, как-то ее изменяет.

Книга состоит из пяти выпусков. Все они ярко иллюстрированы художниками из Новосибирска Якушевичами Л.А. и Т.А. В первом выпуске Эколобок, как и полагается, убегает в лес. Дело происходит зимой и ему холодною в пути он встречает разных зверей, имеющих различную адаптацию к холоду (теплая шуба, нора, берлога). Каждый предлагает ему свой способ согреться. В конце концов, Эколобок возвращается к бабушке в теплый дом.

Второй, третий выпуски иллюстрируют приспособление животных к снежному покрову. Во втором выпуске Эколобок узнает, как приспосабливаются животные жить в рыхлом снегу. Узнает о животных, которые всю зиму проводят под снегом. Сам Эколобок не может жить в рыхлом снегу, он тонет в нем, скатившись с дорожки. Его спасают мальчишки и увозят домой на санках. Третий выпуск посвящен путешествию Эколобка в лесу по насту. Он видит, как одни животные приспосабливаются к движению по насту, другие – нет. Сова не может достать корм из-за наста. Куропаток пришлось спасать. Они легли спать в снегу, а прогнулись и не смогли выбраться из своих лунок.

В четвертом выпуске дело происходит летом. Эта лесная прогулка иллюстрирует адаптацию растений и животных к прямому солнечному излучению, к жаре. Эколобок не имеет определенных приспособлений от палящих лучей солнца.

Пятый выпуск - вторая летняя прогулка. Эколобок узнает возможности маскировочной (приспособительной) окраски и приспособительного поведения различных животных к своим местообитаниям.

Похождения Эколобка - это своеобразный учебник по экологии. За сказочным сюжетом кроются четкие правила экологии. Книги о похождениях Эколобка оправданы как учебное пособие для учащихся 1 класса в школе 12 г.Новосибирска. На их основе проведены уроки экологии. Книги черно-белые, это позволяет детям интересоваться окраской различных животных. За полгода 1,5-2 выпусками "Эколобка".

Таким образом, ПН. Ердаков предлагает нам ввести совершенно новый предмет в школьный курс - это экология. Данный учебник поможет детям усвоить некоторые экологические понятия, больше узнать о взаимозависимости компонентов природы.

Многие учителя (например, Л.М.Хафизова, Н.С.Жестова) идут по второму пути: усиливают экологическую направленность существующих учебников природоведения. Например, Е.А. Постникова предлагает вводить схемы для показа взаимосвязи в природе. Это воспитывает у учащихся абстрактное мышление. Взаимосвязь, показанная в виде схемы, на первых этапах вводится в виде динамического рисунка. Например, природа содержит в себе два компонента: живая и неживая природа.

Неживая природа – вода, камни, луна, тучи, солнце и т.д., для нее выбирают условный рисунок - солнышко. А рядом рисуют изображение живой природы - животное, растение и т.д. Живая природа также неоднородна и включает в себя животных, растения и человека. Животные - это звери, птицы, рыбы, насекомые и другие, выбираем символическое изображение животных. Человек живет в обществе, поэтому Постникова предлагает нарисовать двух человечков на том же уровне что и изображение природы. И человек, и общество создают продукты труда и это тоже отмечается в схеме. Как элемент системы экологического образования, эту методику можно использовать, и она даст хорошие результаты знаний взаимосвязей природы.

Выводы.

Теоретическая основа экологического воспитания основывается на решении задач в их единстве: обучения и воспитания, развития. Критерием сформированности ответственного отношения к окружающей среде является нравственная забота о будущих поколениях. Правильно используя различные методы воспитания, учитель может сформировать экологически грамотную и воспитанную личность.

Как известно, воспитание тесно связано с обучением, поэтому воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет ученикам усваивать правила и нормы поведения в природе.

Последние, в свою очередь, не будут голословными утверждениями, осознанными и осмысленными убеждениями каждого ученика.

Вопросами экологического воспитания и образования младших школьников занимаются многие педагоги современности. Они делают это по-разному. Это происходит от того, что вопрос экологического воспитания сложен и неоднозначен в толковании.

Методические рекомендации

Исходя из того, что экологическое воспитание должно включать в себя краеведение и необходимо вести с детьми природоохранительную работу, поэтому можно ввести в программу изучение экологической обстановки края.

В теме: «Природа нашего края» (3 класс) такие подтемы как Рисунок и план", "План местности", "Чтение плана местности" и "Ориентирование» надо изучать непосредственно на природе родного края и подкреплять непосредственной практической работой, доступной для младшего школьника, же эколого-краеведческий материал можно включить и в другие темы, такие как «Поверхность нашего края», «Полезные ископаемые», «Родники», «Реки и озера», «Почвы», «Растения и животные леса, луга, поля, мелких водоемов», и др.

Библиография:

1. Букин А.П. В дружбе с людьми и природой.- М.: Просвещение, 1991. Воспитание и развитие детей в процессе обучения природоведению: Из опыта работы. Пособие для учителя. /Составитель Мельчаков Л.Ф.- М.: Просвещение, 1981

2.Захлебный А.Н. На экологической тропе.- М.: Знание, 1986

3.Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы.- М: Педагогика,1981.

4. Зверев И.Д., Суравегина И.Т. и др. Экологическое образование школьников.- М., 1983.

5.Д. Экология в школьном обучении.- М, 1980, с 19

6. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся.-М: Просвещение, 1990

7. Экологическое образование школьиков/Под ред. Зверева И.Д., Сувергиной И.Т.- М.: Педагогика, 1983.

8. Апраушев А.В. Эколого - педагогический кооператив "Юный натуралист". //Начальная школа.-1989, N6, С. 73-79.

9. Деревянко В.А., Савельева С.С., Бабанский И.Т. Уроки экологического творчества. //Начальная школа.-1989, N12, С. 40-44.

10. Дерим-Оглу Е.Н., Томилина Н.Г. Материалы к проведению в смешанный лес. //Начальная школа.-1990, № 5, с28-34

11. Ердаков Л.Н. Экологическая сказка для первоклассников. //Начальная школа.-1992, N11-12, С. 19-22.

12. Жестова Н.С. Проведение экскурсии в лес. //Начальная школа – 1991, № 7, с 30-34

13. Жестова Н.С. Состояние экологического воспитания учащихся. //Начальная школа.-1989, N10-11, С. 78-81.

14. Зверев И.Д. Охрана природы и экологическое

15 Кириллова З.А. Экологическое образование и воспитание школьников в процессе изучения природы. //Начальная школа, 1989№ 15, N5 С 25-27

16. Лебедев П.А. Думы павлышского педагога.// Начальная школа.-1988, N9, С. 71-74.

17. Логовеева Г.П. Экологическое воспитание первоклассников на уроках сельскохозяйственного труда. //Начальная шко-ла.-1990,Ш,С. 45-50.

18. Лола В.Л. Учим воспринимать эстетические свойства природы// Начальная школа 1988, N1,0. 25-27.

Сафонова О.А. Решение проблемы социализации школьников средствами истории

МОУ «Гимназия №7 (полного дня)», г. Оренбург

Становлению демократического государства, преодолению кризисных процессов в развитии России и возрождению на основе традиций отечественной духовности, нравственности, государственности, приобщению к содружеству цивилизованных высокоразвитых государств способствует правильно организованное гражданское образование, которое включает в себя обучение и воспитание в их неразрывном единстве, и представляет процесс овладения правилами и нормами общепринятых отношений между индивидуумом и обществом. От успешности гражданского образования во многом зависит построение правового государства и гражданского общества в России.

Большой вклад в развитие и становление гражданского образования вносят история и обществоведческие дисциплины. Поэтому главными целями исторического образования являются:

-приобретение учащимися опыта самоопределения по отношению к духовным ценностям;

-формирование в сознании учащихся динамической картины меняющегося мира и развитие способности сохранять внутреннее равновесие в этих условиях;

-выработка субъективных критериев отношения к миру в его развитии и к себе в этом мире.

Параллельно с этими целями определена и цель преподавания истории в современной школе – *социализация школьников средствами исторической науки.* Или, иначе говоря, способствовать самоопределению ученика как личности, пониманию им своего места в обществе, своих исторических корней, пробуждению его «социальной» памяти. Ведь <u>социализация</u>, согласно определению, записанному в энциклопедическом словаре, - это процесс усвоения человеком определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

Перед учителями истории стоит непростая задача, которую необходимо решить:

КАК достичь этой цели?

КАК для этого построить педагогический процесс?

Мы знаем, что первостепенной обязанностью учителя, когда он строит педагогический процесс, является строгое соблюдение структуры этого процесса. А.С.Макаренко, как известно, стоял на позиции детерминизма педагогического процесса: «Воспитание должно направляться одной системой законов. И если в руках человека приложение этих законов принимает формы

разнообразных комбинаций, то единство принципиального подхода от этого не проигрывает.»

В этом высказывании А.С.Макаренко заключена важная мысль. Педагогический процесс в форме учительско-ученической деятельности, хотя и направляется «одной системой законов», может осуществляться в виде различных комбинаций, т.е. в форме различных технологий. Под термином «технология процесса» понимается совокупность операций, осуществление которых должно привести к необходимым результатам. В данном случае мы говорим о развитии личности.

В 13-14-летнем возрасте школьники уже делают попытки анализировать себя и свои поступки, сравнивать себя со сверстниками. Ребята ищут свои идеалы в своем окружении, в героях фильмов, среди исторических личностей. Учитель-методист А.В.Гулыга писал: «История – школа поведения. В прошлом люди ищут и находят нужные образцы… Человек смотрит в минувшее, как в зеркало, он видит там чужие судьбы, но соотносит их со своей судьбой, с тем. что происходит вокруг.»

Вот почему одной из форм обучения школьников по проблеме социализации является преподавание курса отечественной истории (с древнейших времен до конца XVIII века) через описание жизнедеятельности исторических личностей. Ведь человек по природе своей социален и не может быть иным. Это проявляется в том, что он зависим от исторически развивающейся действительности, и в то же время социально активен. Человек как социальное существо деятелен в какой-то конкретной сфере, но оказывает влияние на весь исторический процесс. А значение «действительных людей» каждой эпохи помогает понять как саму эпоху, так и роль в ней человека.

При проведении уроков такого планирования используются различные методические приемы для решения проблемы методического оснащения, требуется тщательный подбор форм уроков с учетом психологических особенностей данного возраста. Например, эффективными являются урок-лекция с использованием опорных конспектов, урок – анализ исторических и литературных произведений, урок-салон, урок-версия, урок-суд и т.д. Такие уроки позволяют ребятам делать собственные выводы. Они получают право на обоснование своих решений нравственных проблем истории.

Необходимо отметить еще и тот факт, что при таком предлагаемом варианте преподавания истории решается и еще одна проблема социализации: формирование *творческого* мышления школьников, развитие способностей школьников осмысливать действительность на основе исторического анализа.

Это возможно решать с помощью системы познавательных заданий и выполнения творческих работ. Например. Задача: «В устье реки Невы был основан Петербург. Его строили в тяжелейших условиях тысячу крепостных крестьян, согнанных со всех концов России. Так повелел царь. По колено в воде, в вечной сырости работали строители. Много народа погибло от голода, болезней и непосильного труда. «Окно в Европу» было прорублено.

Задание. Оцени приказ царя и докажи правильность твоей оценки.

Процесс решения этой задачи требует от школьников хорошей ориентации во внешней и внутренней политике того времени. Ученик должен назвать царя, указать цель строительства, а для этого проследить особенности развития России до строительства Петербурга.

Широко используется игра «Составь квартет».

Такие задания могут использоваться и в целях контроля и оценки знаний школьников.

Выполнение учащимися творческих работ требует от них умелого применения полученных на уроках знаний в нестандартных ситуациях («Петровская Ассамблея», выставка творческих поделок по теме «Роль народного творчества в развитии государства»).

История вся слагается именно из действий личности, представляющих из себя несомненно деятелей. Изменение действительности происходит лишь тогда, когда исходит от самих членов этих исправляемых общественных отношений. Историческая действительность – это не просто совокупность общественных институтов и материального богатства. И то и другое – всего лишь продукты построения людьми своей жизни. Человек же в процессе созидания действительности созидает и самого себя. В разной степени и в разных масштабах человек осуществляет самотворчество и саморазвитие. Задача педагогики, в частности обучения истории,- сделать эти процессы более осознанными, основательными и многообразными. Для этого история должна быть представлена на уроках как творчество людей.

Сквалецкая Т.Ю. Психологическое и социально-педагогическое сопровождение одаренных детей

МОУ «Гимназия №7» (полного дня), г. Оренбург

На современном этапе развития России одной из приоритетных социальных задач является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей.

Чтобы человеку справиться с меняющимися обстоятельствами, а не поддаваться им и позволять господствовать, необходимо развивать такие качества и способности, которые нужны человеку, чтобы иметь дело с неизвестными ситуациями и переменами и осознанно с ними справляться. Но насколько индивид может отважиться реализовать свои способности, зависит от его окружения.

В гимназии №7, бывшем естественно-гуманитарном колледже, выявление и поддержка одаренных детей видится важной целью психолого-педагогического сопровождения ребенка. В процессе диагностики одаренности используется совокупность методов. Начиная с 4-класса, на каждого учащегося составляется карта одаренности, в которой выделяется одаренность по темпу психического развития (одаренные с нормальным темпом возрастного развития или со значительным опережением), по виду проявления - явная или скрытая, по типу предпочитаемой деятельности – интеллектуальная, академическая, творческая, психомоторная и т.д. В течение учебной деятельности учащегося карта одаренности уточняется с целью выработки индивидуальных образовательных траекторий в работе с одаренными детьми, прогнозирования предположительных профессий и доминантных сфер деятельности.

На примере данных диагностики учащихся 11 класса проанализировали сложившуюся ситуацию. Для этих учащихся диагностика одаренности проводилась два раза: в 7 и 10 классах, с целью уточнения полученных данных.

Классы	**Интеллектуальная одаренность**			
	Академическая		**Общая**	**Пространственная**
	Логико-математическая	***Лингвистиче1ская***		
7	67 %	33 %	11 %	78 %
10	30%	65%	30%	25%

Классы	**Творческая**			
	Актерская	**Музыкальная**	**Креативная**	**Художественная**
7	-	33 %	78 %	78 %
10	15%	0%	20%	85%

Классы	Социальная одаренность			
	Лидерская	**Личностная**	**Интраличностная**	**Психомоторная**
7	44 %	67 %	44 %	67 %
10	15%	50%	60%	70%

Во всех случаях, существуют совпадения ранее определенных видов одаренности и, как правило, 1-2 вида одаренности либо появляются, либо не проявляются.

Анализируя данные, беседуя с учащимися 11 класса, необходимо отметить, что у 75 % учащихся совпадают предположительные профессии, желания и возможности учащихся. 17 % учащихся согласны с данными карт одаренности, но свой выбор профессии, сферы деятельности осуществляют по рекомендациям своих родителей (при этом выбор родителей подтверждается картами одаренности, но ввиду экономической ситуации выбирают другие профессии).

При работе с одаренными детьми постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов одаренности, зависящие от возраста и характеризующиеся большей или меньшей индивидуальностью.

Положительная динамика (у 12,5 % учащихся сохранилось количество видов одаренности; у 75 % увеличилось количество одаренностей; у 12,5 % уменьшилось количество одаренностей) отмечается благодаря тому, что ребенку своевременно оказывается поддержка в проблемных ситуациях, организуются эффективные формы обучения, позволяющие раскрыться и реализоваться потенциалу каждого учащегося.

Педагог-психолог используют в своей работе следующие виды деятельности:

- тренинги с учащимися (тренинги коммуникационные, рефлексии партнерского взаимодействия, тренинги личностного роста, совместный тренинг учителей и детей);
- коррекционные беседы с учащимися по решению конфликтных ситуаций в классе;
- методические занятия с педагогами (консилиумы) гимназии, спортивной и художественной школ.

Цель тренингов - формирование адекватной самооценки с развитием целостности личности и системы жизненных взглядов, способствующих ее дальнейшему становлению.

По проблемам адаптации, решению проблем личностного плана к педагогу-психологу обращались:

- 9 чел (53 %) из 100% учащихся 5а класса, обладающих социальной одаренностью,

- 5 чел (33 %) из 15 учащихся 5б класса (94 % учащихся), обладающих социальной одаренностью;
- 7 чел (54 %) из 13 человек 6а класса (81 % учащихся), обладающих социальной одаренностью;
- 6 чел (75 %) из 8 учащихся 6б класса (89 % учащихся), обладающих социальной одаренностью.

Важным условием для одаренного ребенка является социальная адаптация и признание успехов окружающими. В таких случаях особая роль принадлежит педагогам-психологам и преподавателям. В 7 – 11 классах причинами обращения к педагогу-психологу являются адаптация учащихся к новому режиму, новым требованиям, новому коллективу; проблемы, связанные с трудностями в межличностных отношениях, учебном процессе, семейных взаимоотношениях.

Консультации педагога-психолога носят не единичный характер, учащиеся находятся на контроле в течение всего процесса обучения в гимназии. Например, учащаяся 9А класса обращалась 15 раз: проблемы в семье, проблемы взаимоотношений с одноклассниками, необходимость психологического настроя на соревнования по дзюдо.

Факт существования «актуальной» и «потенциальной» одаренности делает особенно важной проблему – проблему прогнозирования развития личности учащегося. Данные карт одаренности показывают, что часто вера в возможности воспитанника, помноженная на мастерство педагогов и родителей, способна творить чудеса. Работа по проблеме одаренности учащихся позволила сделать следующие выводы:

- каждый учащийся обладает не одной, а несколькими видами одаренности;
- потенциал учащегося может быть не проявлен до определенного времени в силу различных причин;
- многие одаренные учащиеся имеют серьезные проблемы в период
- школьного обучения в плане приспособления к условиям обучения;
- в жизни важно даже не то, что дала природа человеку, а то, что он сумел сделать с тем даром, что у него есть;
- чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие;
- правильно организованная среда позволяет добиться развития каждого ребенка с учетом его возможностей и склонностей.

Наибольший успех в обучении и развитии любого ребенка возможен лишь тогда, когда преподаватели, родители имеют адекватные и современные представления о природе, методах выявления и путях развития одаренности. Поэтому специалистами гимназии организуются индивидуальные консультации, лекции для учителей и родителей, например, «Факторы, стимулирующие и препятствующие одаренности»; «Алгоритм реализации индивидуальной траектории развития одаренности учащихся»; «Учителю – для работы с одаренными детьми». Знакомство

с результатами диагностики учащихся, предложенные рекомендации по работе с каждой группой детей позволяют стимулировать одаренность.

Титова Г.В. Воспитательная система МОУ «Гимназия №2»

МОУ «Гимназия № 2» г.Оренбург

Василий Александрович Сухомлинский говорил: «В школе творится человек, в школе учат жить».

Образовательное учреждение это социально педагогическая система, создаваемая обществом, выполняющая социальный заказ общества.

Цель развития гимназии в условиях развития демократического общества:

- Создание механизмов преобразования среды МОУ «Гимназия № 2», обеспечивающей комплекс условий для формирования коммуникативной культуры ученика и учителя.

Задачи развития социокультурной среды:

- создание обстановки высокой культуры образовательного пространства гимназии;
- приобщение учащихся к культуре во всех видах деятельности (образовательной, воспитательной, развивающей);
- создание развивающейся и развивающей системы интеллектуальной, творческой деятельности гимназистов на основе обогащающей модели, в которой ключевым понятием является ментальный опыт учащегося;
- обеспечение включенности школьников в развитие гимназии и «чередование» социальных ролей в различных средах образовательного пространства;
- создание условий и механизмов формирования коммуникационной культуры ученика и учителя.

Методологическую основу воспитательной системы гимназии составляют:

- культурологический подход, который предполагает, что культура является контекстом образовательной деятельности (культура школьной среды и социума): составляет содержание воспитывающей, познавательной и развивающей деятельности;
- личностный подход предполагает, что на всех этапах образовательной деятельности мы, обеспечиваем формирование личности, основываясь на «Обогащающую модель». Детализацию этой модели осуществляет коллектив гимназии «учителя, учащиеся, родители»;
- поскольку образование есть процесс обретения личностного смысла, соотнесение своего «я» с окружающим миром, в воспитательной системе реализуется аксеологический подход, который помогает познать ценности общества.

Формирование личности есть подготовка ее продуктивной, самостоятельной жизни. Этим определяется комплекс принципов, на котором строится воспитательная система:

- развития;
- интереса;
- сотрудничества;
- гуманизации;
- лингвокоммуникативности;
- индивидуализации.

Образовательной системы гимназии имеет сложную структуру, она состоит из взаимообусловленных и взаимодействующих компонентов. Эта целенаправленная, взаимосвязанная совокупность урочных и внеурочных мероприятий, организующий учебную деятельность и досуг школьников.

Сегодня выделены стержневые направления воспитательной системы:

- воспитание гражданственности;
- воспитание здорового образа жизни;
- воспитание активной творческой личности;
- определение новых возможностей среды для формирования коммуникативно-компетентной личности.

В воспитательной системе гимназии определены программы:

«Семья» → «Здоровье» → «Интеллект» → «Труд» → «Отечество» → «Культура» → «Искусство».

Реализация программ идет через интегративные формы.

Одной из основных направление воспитывающей деятельности коллектива гимназии – самоуправление. Оно помогает каждому занять достойное место в коллективе, формирует у ребят менеджерские навыки, способствует саморазвитию личности.

Система самоуправления включает:

- общегимназическую конференцию;
- гимназический совет;
- классное самоуправление;

и решает главные вопросы жизни школьного коллектива, формируют общественное мнение. Особое место занимает конкурс «Самый лучший класс».

В состав выбранного органа самоуправления гимназического совета входят представители следующих структур:

- коллегия образования;

Одним из центральных мест занимает коллегия образования, моделью выпускника гимназии является творческая личность, получившая универсальное образование, сознающая процессы, происходящие внутри и вне ее, владеющая основами языковой, информационной, правовой, научной и художественной культур. Готовая к успешной реализации и адаптации в социуме.

Для решения такой задачи в гимназии разработана и реализуется система интеллектуального развития во внеурочной деятельности:

1. поиск и использование продуктивных форм взаимодействия – конкурсы, олимпиады, конференции, брифинги, тренинги, соревнования, турниры и др.;

2. малая академии гимназических наук и искусств – научно-исследовательская работа;
3. взаимодействие в ВУЗами города и учреждениями дополнительного образования;
4. разработка индивидуальных образовательных маршрутов по программе «Одаренные дети»:

- коллегия старост;
- ГИДЕС «Гимназическая дежурная служба»;
- коллегия спорта;
- жители «Солнечного города» (учащиеся 1 – 4 классов).

Основная цель этой программы через учебно-игровую деятельность познавать свое «я», воспитывая гражданственность, развивая интеллект, творчество.

Социальная среда у каждого ребенка, пришедшего в гимназию разная. Задача учителя помочь адаптироваться в новой социальной среде. Для этого в программе первого класса был введен курс-тренинг «Введение в школьную жизнь», который длится 10 дней и завершается праздником «День рождение класса». Занятия способствуют ускоренному знакомству первоклассников друг с другом, созданию благоприятного психологического климата в классе, стремление вместе работать, общаться.

В конце 1 четверти первоклассников принимают в жителей «Солнечного города».

План воспитательной работы начальной школы рассчитан на возрастные особенности учащегося. Он призван раскрывать взаимосвязь внутреннего и внешнего поведения ребенка по отношению к окружающим, приобщению к нормам воспитанности.

В основе лежит ролевой принцип обучения, и входят разделы:

– этика общения;
- этика (Правила хорошего тона);
- этика отношений;
- азбука нравственности.

Активным инновационным полем деятельности в воспитании ценностно-ориентированной личности, обладающей нравственными качествами, гражданственностью, толерантностью, культурой, является театр «Мельпомена». Руководитель – театра выпускница гимназии Боголепова Г.С., театру 6 лет, он входит в состав окружной детской организации «Наш мир».

Цель театральной деятельности – формирование культуры личности гимназиста средствами театра. Культурная среда ребенка – среда обучения и жизнедеятельности, формируемая культурными компонентами содержания всех учебных курсов, предметов, культурной самообразовательной деятельности, культурой общения детей и взрослых, детско-подрастковых объединений. Обучаясь, ребята приобретают социальный опыт взаимодействия с ближайшей средой и условиями целенаправленного воспитания (семейного, духовно-нравственного, гражданского и др.). Ничто не помогает ребенку

раскрыть себя, понять так, как здоровый, дружный, сплоченный творческий коллектив.

Нашей гимназии 89 лет. В 1917 году господин Бардин открыл частную мужскую гимназию, которая в 1919 году была преобразована в мужскую школу № 2 имени Карла Маркса.

Именно тогда в школе появился первый театр. За прошедшие годы (в документах, воспоминаниях, прослеживается наличие театра в школе) в школе накоплен большой театральный опыт. В 1993 году школе присвоен статус лингвистической гимназии. Наряду с театром на родном языке возникла необходимость появления «Европейского театра» (немецкий, французский, английский). А также яркое событие – открытие класс - проекта «Театральная площадь Солнечного города». Ежегодно каждый класс Солнечного города выбирает произведения и в течение учебного года работает над ним, где активно принимают участие дети, учителя, родители. Опыт работы кукольного театра пока еще не велик, но дает надежды на хорошей результат. Театр это еще и трудовое воспитание. Все декорации, костюмы ребята делают своими руками с помощью родителей. Таким образом, мы можем утверждать, что в гимназии создалось сообщество, которое может быть представлено как театральная корпорация (от англ. Corporation), т.к. у всех составляющих единые цели, задачи.

Еще одна структура самоуправления – коллегия культуры. Сфера воспитания носителей культуры, создание условий для раскрытия творческих способностей ребят, вовлечение их в кружки, проведение концертов, литературных вечеров, вечеров английской песни, музыкальных гостиных, приобщение к истокам народного творчества, изучение родного края: посещение музеев, выставок, театров, знакомство с интересными людьми и т.д.

Основу составляют традиции гимназии и традиционные мероприятия.

Ежегодно, в первый класс приходят ребята, которые во втором, третьем и даже четвертом поколении учатся в стенах нашей гимназии, которых на линейку «Первого звонка» мы приглашаем отдельной колонной говоря о каждой династии. Сегодня в гимназии работают тринадцать ее выпускников во главе с директором Губаревой Татьяной Олеговной.

Это праздники присущие только нашей школе:

- день рождения гимназии;
- конкурс английской песни;
- день Святого Валентина;
- Татьянин день (прием одаренных детей у директора гимназии);
- «Последний звонок» (с традицией передачи факела Знаний десятым классам и «Живого коридора»);
- вечер встречи семейных династий;
- праздник «Мир нашего детства»;

Выпускаясь, ребята помнят и чтят традиции гимназии. Традиции складываются в течение 89 лет, тем самым обеспечивают связь поколений, формируя те качества, которые во все времена будут свойственны культурному человеку.

Интеллектуальному развитию и практическому применению креативных способностей помогают СМИ гимназии: газета «School times» и гимназическое радио. Гимназическая газета награждалась дипломами, грамотами, получила звание лауреата в г.Обнинске.

В целях наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей детей в образовательный процесс гимназии в качестве одного из звеньев введено дополнительное образование.

Наряду с научной работой в МАГНИ, театральной корпорации ребята занимаются в спортивных секциях, танцевальных коллективах:

- ансамбль бального танца «Ритм»;
- театр танца «Золотой ключик»;
- танцевальный коллектив «Капельки солнца»;

Это ИЗО студия, (в школе создан музей детских картин) диспут – клуб «Сократ», кружок «Это-фото», хоровая студия «До-ми-соль-ка»

Сегодня система дополнительного образования выступает как педагогическая структура, максимально реализуя запросы и потребности гимназистов за счет:

- обеспечения психологического комфорта для всех учащихся;
- обеспечения личной значимости учащихся, дающей шанс каждому открыть себя как индивидуальность, как личность;
- гарантии творческого развития по интересам и в индивидуальном темпе;
- обеспечение оптимального соотношения управления и самоуправления в жизнедеятельности гимназического коллектива.

Большой раздел воспитательного процесса гражданско-патриотическое воспитание. Создан проект: «Организация гражданско-патриотического воспитания в системе гимназического образования».

Работа в гимназии выстроена по следующим направлениям:

1. «Я - Россиянин» Отечество – единственная, уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, достоявшаяся от предков.
2. «Моя малая Родина» (историко-краеведческое направление).
3. Я достойный гражданин своей Родины.
4. Мы и закон.
5. Защитники Отечества. Военная подготовка (военно-патриотическое направление).
6. Пусть гимназия родная будет домом нам вторым.
7. Основы безопасности жизнедеятельности.

В гимназии разработана патриотическая, спортивно-познавательная игра «Колесо Фортуны», которая стала Дипломантов Всероссийского конкурса авторских образовательных программ, проектов и методических материалов «Растим патриотов России» 2003 года.

В основе игры лежит воспитывающая игровая технология с элементами «погружения» в историю и культуру родного края.

Работают кружки военно-патриотеческой направленности:

- краеведческий кружок «Молодые патриоты России»;

- «Меткий стрелок»;
- Школа ЮИД;
- Юные пожарные.

В современном обществе школа становится все более открытой социально-педагогической системой, стремится к диалогу, общению, широкому социальному взаимодействию.

Наиболее актуальным на сегодняшний день становится повышение педагогической культуры родителей как основы раскрытия творческого потенциала ребенка, совершенствования семейного воспитания.

Работа с родителями направлена на организацию сотрудничества с семьей в интересах ребенка, формированию общих подходов к воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его психофизических особенностей, выработку единых требований, организацию помощи в обучении, физическом и духовном развитии.

К работе по реализации программы привлекаются квалифицированные специалисты: психологи, юристы, психотерапевты, врачи, педагоги, а также родители и представляющие интересы родительского сообщества «Союз родителей и выпускников гимназии № 2».

Взаимодействие семьи и школы осуществляется средствами консультирования, проведения тренингов, семинаров, лекций (детских и родительских, дней открытых дверей для родителей (открытые уроки), организационная работка, проведение мероприятий.

Уразова А.К. Модель педагогического управления развитием творческого потенциала личности

МОУ «Лицей №6» им. З.Г.Серазетдиновой г.Оренбурга

Основанием для разработки концептуальной модели педагогического управления послужили исследования В.С. Безруковой, Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.Г. Рындак, А.Г. Соколова и лаборатории педагогических инноваций под руководством Л.М. Кустова.

На концептуальном уровне модель представлена следующим образом (рис. 1).При разработке модели нами взяты равноценные по важности объекты изучения: педагоги, школьники и управленческая деятельность.

Модель является средством раскрытия целевого, функционального, структурного аспектов педагогического управления развитием творческого потенциала личности.

Целевой аспект модели раскрывает требования к педагогическому управлению как целостному процессу, сущностные характеристики которого представлены в предыдущем пункте. При этом следует отметить, что педагогическое управление носит целостный, системный характер, если опирается на знание объективных закономерностей и принципов (гуманистичность, демократичность, аналитичность, целесообразность, непрерывность, цикличность, ритмичность, пропорциональность, владение необходимыми управленческими знаниями).

Исследование педагогического управления развитием творческого потенциала личности предполагает рассмотрение условий, обеспечивающих качество исследуемого явления.

Определяя условия, мы не ограничились выделением отдельных из них, а попытались создать упорядоченную совокупность, которая охватывает все стороны изучавшегося процесса и представляет собой динамический комплекс.

В нашем исследовании сформированы четыре группы условий: макроусловия, мезоусловия, микроусловия и субъективные условия.

Исключительно важна для нашего исследования проблема целеполагания. Только определив цель, можно определять соответствующие методы, формы, средства, только в единстве и выдержанности этой цели не будет противоречий и нерешительности в принятии управленческого решения.

Следует отметить, что модель построена в соответствии с традицией деятельностного подхода.

Функциональный аспект модели включает этапы, методы, средства и формы педагогического управления, с помощью которых управляющая подсистема непосредственно (в рамках образовательного процесса), опосредованно (в структуре школы) или косвенно (вне школы) воздействует на управляемую подсистему.

В нашей модели педагогическое управление развитием творческого потенциала личности носит этапный характер, и на прогностичном уровне нами выделено четыре этапа: активизация субъектов управления, включение субъектов в деятельность, регулирование и координация творческой деятельности субъектов управления; коррекция их деятельности на основе рефлексии и саморефлексии.

Структурный аспект модели определяет дидактические и воспитательные подструктуры, позволяющие обеспечить развитие творческого потенциала личности его участие в реальной деятельности, включение в определенные отношения субъектов педагогического управления; раскрывает, стимулирует научный поиск, прогнозирование, рационализаторскую деятельность, углубляет практическую значимость педагогического управления развитием творческого потенциала личности, влияет на выработку управленческих решений.

Введением понятия "образовательное пространство" мы пытаемся отойти от представлений об образовательном процессе как линейной траектории, по которой нормативно должен продвигаться в собственном развитии ученик.

Образовательное пространство мы понимаем как множество индивидуальных форм развития и разнообразия образовательных возможностей: самоосознание, самоопределение, самоуправление, самореализация. В этом пространстве созданы различные условия, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющих характер образовательных процессов в целом.

Данный процесс может представлять лишь субъект - субъектное взаимодействие учителя и ученика, превращая творческое сотрудничество в фактор развития человеческих гуманных отношений.

Именно сотрудничестве творческие способности и возможности участников реализуются наиболее полно. Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития. Для нас они имеют решающее значение, поскольку позволяют: детям - самоопределяться в разнообразных сферах деятельности; педагогам - создавать условия для развития творческого потенциала личности; родителям - участвовать в создании широкого диапазона образовательных услуг; организаторам - принимать управленческие решения с ориентацией на разнообразие образовательных интересов и условий.

Многообразие существующих подходов к проблемам саморазвития стало результатом осознания учеными и педагогами многомерности внутреннего мира личности. В саморазвитии каждый ребенок должен ощущать педагогическую поддержку. В нашем исследовании новообразованием личности выступает "Я-концепция" творческого саморазвития. Творческое саморазвитие личности - это интегративная характеристика его процессов "самости", среди которых системообразуюшими компонентами выступают самоосознание, творческое самоопределение, самоуправление и творческая самореализация.

Самоосознание включает самоанализ, саморефлексию, потребность осмысления поведения.

Самоопределение включает самоориентировку, понимание собственных задач в каждой конкретной ситуации. Без способности к самоопределению человек теряет возможность творчески реализовать себя.

Самореализация – это активное выражение собственной индивидуальности. Таким образом, каждая из обозначенных сфер жизнедеятельности, имея свою специфику, по-разному проявляет грани "Я".

Модель характеризуется информационной открытостью структурных компонентов, непрерывным взаимодействием их друг с другом и с внешней средой.

Как показано в модели, ее основным, системообразующим фактором является цель управленческой деятельности, которая осуществляется с учетом принципов, функций управления и методов, средств и технологии исследуемого процесса, направленных на обеспечение целей образовательного пространства, развитие творческого потенциала личности.

Выстроенная таким образом модель является своего рода алгоритмом качественного педагогического управления развитием творческого потенциала личности.

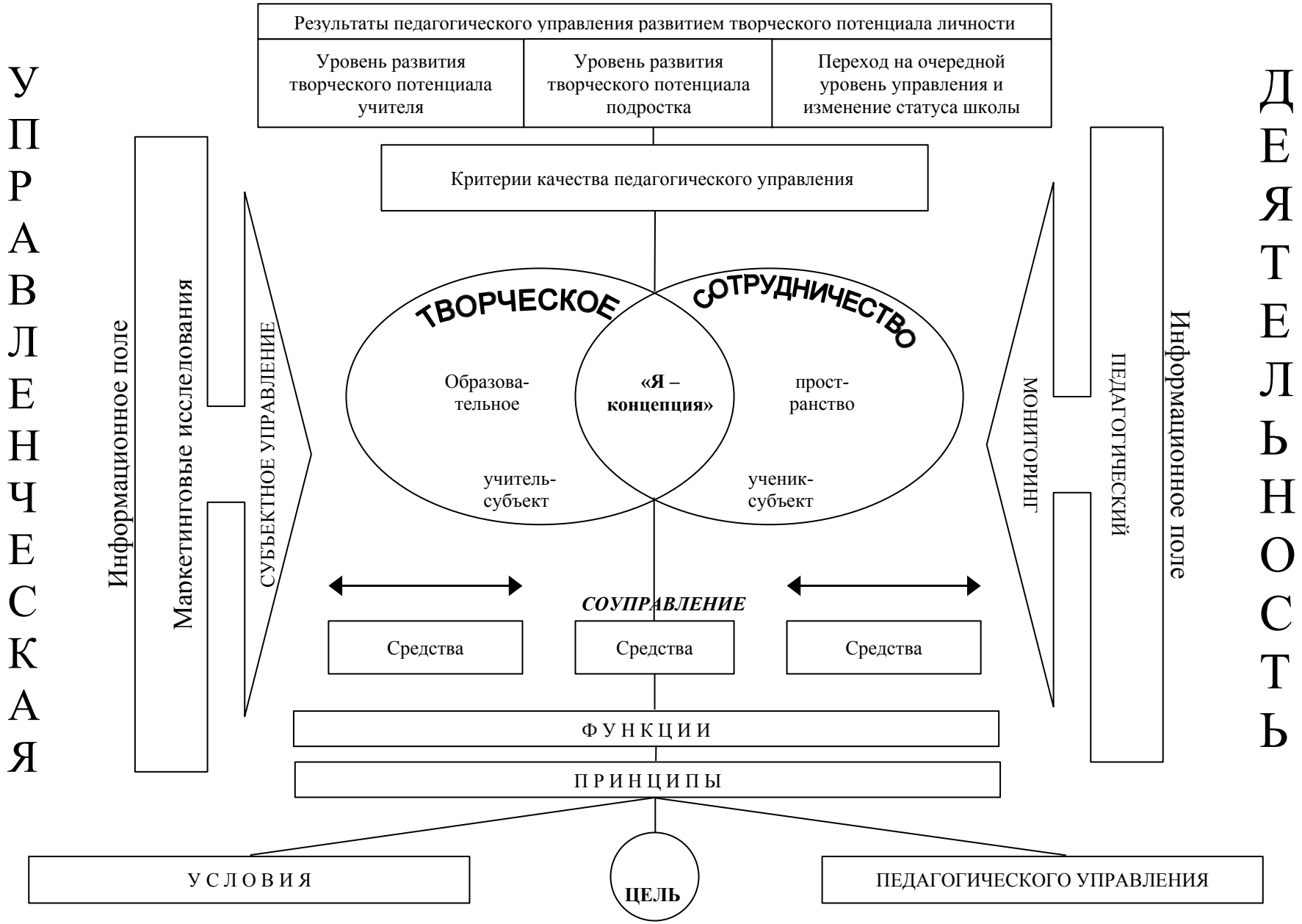


Рисунок 1: Рис. 1 Модель педагогического управления развитием творческого потенциала личности

Фесенко М.В. ОДАРЕННЫЕ УЧАЩИЕСЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одаренные учащиеся вызывают большой интерес во всем мире: регулярно проводятся конференции по работе с талантливыми детьми, на которых представители различных стран обмениваются опытом и намечают перспективы дальнейшего сотрудничества в этой чрезвычайно важной для прогрессивного развития социума образовательной сфере.

Как подчеркивается в Рабочей концепции одаренности Федеральной целевой программы «Одаренные дети» Министерства образования и науки Российской Федерации (2003), создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, выступает одной из приоритетных задач развития российского общества.

Современная гуманистическая парадигма образования видит путь к раскрытию уникальных потенциальных способностей взрослеющего человека – развитию умения мыслить самостоятельно и творчески, профессионально и гуманно действовать в нестандартных ситуациях – в максимальной индивидуализации учебно-воспитательного процесса, где обучаемый выступает в качестве активного субъекта преобразовательной деятельности и личностного самопостроения.

Античная педагогическая мысль определяла феномен одаренности как «быстроту в учении; врожденную доброкачественность; природную добродетель» (Платон), подчеркивала «небесную», божественную обусловленность даруемых человеку «разума и понятливости» (Квинтилиан). Отмечая важную роль образования в полноценном развитии таланта, Я.А.Коменский связывал «дарование» с «врожденной силой души, которая делает нас людьми». Известный английский мыслитель XIX в. Р.Оуэн причислял к разряду человеческих дарований, прежде всего, особенности умственной деятельности ребенка («интеллектуальные дарования»), развитие которых возможно лишь в случае благоприятной наследственности и педагогически оправданного влияния окружающих обстоятельств.

В современном зарубежном образовании обучению и развитию одаренных детей уделяется повышенное внимание (Дж.Гилфорд, Д.Рензулли, Г.Гарднер, Д.Фельдхьюзен, К.Хеллер, Ф.Уильямс). В большинстве случаев признается необходимость дифференциации обучения (К.Тэкэкс, М.Карне, К.Абрамс), что напрямую связано с особенностями психического склада талантливых детей (эмоциональная уязвимость, перепады в настроении, повышенная чувствительность к социальной несправедливости, чувство незащищенности).

В истории российской педагогической мысли проблема выделения

особых качеств «даровитых» учащихся – «жадность к познанию», «дар к изучению наук и искусств», «особливые способности» – и возможность их развития в обучении наиболее отчетливо обозначилась в XVIII веке (И.И.Бецкой, М.В.Ломоносов, Н.И. Новиков, Феофан Прокопович, Г.Н.Теплов).

Отечественные мыслители-педагоги XIX века отмечали факт детской одаренности в виде «особливой склонности воспитанника к какой бы то ни было науке, к которой он самой природой нечувствительно привлекается» (И.Ф.Богданович), подчеркивали необходимость направленного обучения детей с «пытливым умом», «счастливо одаренных», «даровитых», «будущих гениев» (П.Ф.Каптерев, А.Н. Острогорский, Н.В.Шелгунов, И.М. Ястребцов) с учетом таких качеств «даровитых ребят» и «высокодаровитой личности», как «способность к восприятию внешних впечатлений», самостоятельность, независимость суждений и поступков (Д.И.Писарев, К.П.Яновский).

Начало XX столетия связано с утверждением в отечественной педагогике личностного подхода к развитию одаренности, активной разработкой диагностирующих методов (П.П.Соколов, К.Сотонин). Поскольку «всякое великое дарование представляет большое социальное благо, служит дальнейшему культурному прогрессу» (В.П.Кащенко), воспитание талантливого ребенка должно осуществляться в «специально созданной для него школе» (В.И. Экземплярский).

В конце XX века различные – в том числе и педагогические – аспекты проблемы одаренности активно исследовали Ю.Б. Гиппенрейтер (готовность ребенка к овладению и успешному осуществлению различных видов деятельности), К.К.Платонов (одаренность как генетически обусловленный компонент способностей), А.В.Петровский (педагогическое опосредование развития одаренности в диалектике возможности и действительности), В.А.Петровский (одаренность и феномен неадаптивной активности личности).

Осуществляемое в благополучных внутренних и внешних образовательных условиях развитие одаренности личности восходит через талант к гениальности. В характеристиках гения и таланта отчетливо проявляются черты одаренного ребенка, его доминантные личностные качества, уникальное и неповторимое сочетание которых позволяет индивиду достигать наивысших ступеней творческого развития.

Одаренность понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, связанное с возможностью достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренность неразрывно связана с общей структурой и характером личности (Л.С.Выготский, В.Е.Смирнов), во многом определяет индивидуальную непохожесть талантливого ребенка (В.С. Юркевич, В.Э. Чудновский), имеет деятельностную природу своего проявления и развития (В.И.Андреев, Ф.Гальтон, Н.С.Лейтес, И.П.Подласый, Т.А.

Стефановская, Б.М. Теплов, В.М.Экземплярский).

Одаренного школьника отличает сверхчувствительность к проблемам (склонность к задачам дивергентного типа), любопытство и любознательность, продуктивность мышления, высокая концентрация внимания, отличная память, потребность в умственных усилиях, общая склонность к труду, готовность к целенаправленным усилиям для достижения результативности в любой деятельности.

Поскольку одаренность проявляется в более быстром развитии познавательной сферы, процесс обучения одаренных учащихся должен иметь проблемно-эвристическую направленность (Д.Б. Богоявленская, А.М.Матюшкин, Ж.Пиаже, Дж. Рензулли, С.Л. Рубинштейн, А.И.Савенков), способствующую самоактуализации личности (А. Маслоу). В дидактике (А.В.Хуторской) одаренность соотносима с так называемыми «эвристическими способностями» – базовым личностным основанием, определяющим изначальное стремление человека к открытию нового, степень творческой самореализации учащихся в образовательной области.

Большинство теорий и подходов выделяют в структуре одаренности три наиболее выраженных компонента – личностный (характер мотивации и индивидуальные особенности), интеллектуальный (преобладание конвергентного мышления), креативный (доминирование мышления дивергентного), подчеркивая, что центральным звеном становления одаренности выступает развитие личностной составляющей.

Социализирующие процессы осуществляются в широко понимаемой образовательной пространственности, где проективно задается множественность отношений, связей, возможностей, выборов, внешних и внутренних условий формирования и саморазвития личности. Значимым фактором становления одаренности выступает развивающий потенциал средового окружения, формирующий индивидуальный социальный опыт личности, в связи с чем решающим условием успешной социализации одаренных учащихся является направленный характер образовательного взаимодействия.

Одаренные учащиеся включаются в социум через механизмы образования и направленной социализации (воспитания), путем активного созидания системы деятельностных отношений (Б.Г.Ананьев, Г.И.Щукина), интериоризации ценностей общества (А.В.Кирьякова).

Обозначенный комплекс личностно развивающих воздействий определяет специфику социализирующего потенциала образовательного университетского пространства, которая, с одной стороны, определяется соответствующими возможностями вуза (проведение фундаментальных научных исследований по широкому спектру естественнонаучных, гуманитарных и других направлений науки, техники и культуры), с другой – погружением личности обучаемого собственно в «дух университета», в основе которого лежат принципы самоуправления, саморазвития и утверждения

индивидуальной свободы.

Доминирующей сферой социализации личности будущего специалиста в вузе выступает процесс его профессиональной подготовки.

Приоритет профессионального развития пребывающих в образовательном пространстве университета лицеистов предполагает максимальное использование в ходе социализации резервов компетентностного подхода, обуславливающего интегральные характеристики качества подготовки обучаемых в аспекте целевого применения комплекса знаний, умений и способов деятельности.

Выступая «системообразующим качеством современного специалиста» (А.М.Новиков), профессиональные компетенции играют роль одного из ведущих факторов успешной социализации одаренных учащихся, позволяют творчески адаптировать многообразие ситуаций социального взаимодействия посредством направленного повышения личностного авторитета и профессионального мастерства воспитанников.

Профессиональная направленность компетентностной социализации одаренных учащихся (будущих студентов) в университетском образовательном пространстве способствует развитию таких личностных качеств, как ответственность за свои действия, высокий уровень инициативы, умение организовывать участников совместной деятельности на достижение поставленных целей, повышает общую культуру, самоуважение, толерантность, уверенность в своих силах, укрепляет позитивную «Я-концепцию» и гуманистические основы мировоззрения.

Образование в информационной парадигме

Вакулюк В.М., Кулеева Л.И. Применение автоматизированного лабораторного практикума в учебном процессе

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время разработка и создание автоматизированных лабораторных практикумов (АЛП) ведется в двух направлениях:

- АЛП локального пользования;
- АЛП удаленного доступа.

В соответствии с Отраслевым стандартом, под системой **автоматизированного лабораторного практикума** понимается комплекс технических, программных и методических средств, обеспечивающих автоматизированное проведение лабораторных и экспериментальных исследований непосредственно на физических объектах и/или математических моделях. Индивидуальный сценарий эксперимента задается самим обучающимся.

АЛП локального пользования предусматривает, что программные и физические средства находятся в непосредственной близости, в одном помещении (учебной лаборатории). **АЛП удаленного доступа** – программные и физические средства территориально удалены друг от друга.

В нашей стране созданием профессиональных АЛП локального пользования для электротехнических специальностей занимается ООО «Учебная техника», г. Челябинск. Ими разработаны АЛП по направлениям: автоматизированный электропривод, электромеханика, электротехника, электроника, электрические сети, безопасность жизнедеятельности. АЛП успешно внедрены в учебные процессы высших учебных заведений городов Москва, Санкт-Петербург, Орел, Воронеж, Краснодар, Ставрополь, Томск, Иркутск, Владивосток. Одновременно ведутся разработки АЛП и творческими коллективами самих высших учебных заведений. Так например, в Ивановской государственной архитектурно-строительной академии создан АЛП, позволяющий исследовать и контролировать характеристики элементов энергетических управляемых устройств: датчиков, исполнительных органов, режимов и процессов самого объекта.

В Оренбургском государственном университете на электроэнергетическом факультете разработан АЛП для управления и контроля запуска и торможения электрических двигателей. Виртуальные блоки управления и контроля созданы с использованием программной оболочки Delphi 7.0. Блок управления состоит из виртуальной элементной базы, позволяющей обучающемуся варьировать способы пуска и торможения. Виртуальный блок контроля представляет собой парк электротехнических и электронных приборов: электрических анализаторов, мультиметров, самописцев, осциллографов, генераторов сигналов и других приборов.

Программное обеспечение выполняет функции управления релейно-контакторной системой для управления двигателем постоянного тока. Предлагаемое программное обеспечение обладает следующими возможностями:

- использует стандартный «дружественный» интерфейс Windows, что значительно облегчает её применение;
- обладает набором всех элементов (реле, контактов и.т.д.) используемых в существующем стенде;
- возможность быстрого и удобного поиска необходимого элемента схемы, добавление его в схему и при необходимости удаления из схемы управления;
- наличие дополнительных подменю у некоторых элементов, для задания параметров (значения токовых и временных отсечек у реле тока и напряжения соответственно);
- способность быстро и безошибочно соединять и разъединять используемые элементы схемы между собой и с источником питания;
- способность программы после окончания сбора схемы проверять собранную схему на наличие ошибок (отсутствующие линии, обрывы в цепи и.т.д.);
- возможность собирать и исследовать не только стандартные типовые схемы, но и любую другую схему управления релейно-контакторными системами;
- способность быстро и безошибочно преобразовывать заданную пользователем информацию в управляющий код для микроконтроллера;
- способность пересылать код в микроконтроллер, а также принимать информацию с микроконтроллера и выводить её в качестве осциллограмм.

Разработанное программное обеспечение представляет собой комплекс для исследования схем управления двигателем постоянного тока независимого возбуждения, осуществляет управление силовой схемой, путем подачи импульсов на технологический микроконтроллер. Программное обеспечение имеет три ступени проверки перед подачей сигнала на технологический контроллер, для обеспечения безопасности работы.

К основным достоинствам использования АЛП в учебном процессе следует отнести**:**

- многократное уменьшение количества однотипного оборудования, применяемого при выполнении лабораторных работ, а также занимаемых учебных лабораторий, обслуживаемого персонала (в основном это касается общих естественнонаучных и общетехнических кафедр);
- все рутинные операции автоматизируются, что позволяет обучаемым сосредоточить внимание на основных задачах исследования;
- перечень доступного лабораторного оборудования существенно расширяется, причем за счет самых современных физических стендов, позволяющих реализовать новейшие методики эксперимента.

В настоящее время в связи с интенсивной разработкой методик использования в учебном процессе технологий дистанционного обучения все

большее значение приобретает автоматизированный лабораторный практикум с удаленным доступом (АЛП УД), который проводится на реальном физическом оборудовании. АЛП УД часто называют лабораторией удаленного доступа, системой автоматизированного лабораторного практикума или Internet – лабораторией. Структура АЛП УД и основные требования к его подсистемам регламентируются введенным Министерством образования Российской Федерации отраслевым стандартом ОСТ 9.2 – 98. Важно отметить, что использование АЛП УД предполагается использовать не только в рамках дистанционного обучения и открытого образования, но и при традиционных очных технологиях проведения учебного процесса. Для ряда созданных и постоянно функционирующих в нашей стране АЛП УД это уже имеет место. Указанное обстоятельство связано также и с тем, что выделенные в 80-90-х годах XX века для развития материально – технической базы вузов средства оказались явно недостаточными не только для оснащения лабораторий современными приборами и оборудованием, но и для поддержания в рабочем состоянии имеющихся в высших учебных заведениях стендов. Поэтому задача создания и последующего коллективного использования АЛП УД с целью существенного повышения уровня практической подготовки студентов является весьма актуальной для большинства вузов России. Постоянно расширяющееся использование глобальной сети Internet открывает практически для любых учебных заведений возможностей доступа не только к лабораторным установкам и новейшим методикам ведущих университетов, но и к уникальным стендам академических и отраслевых научных организаций.

Использование АЛП УД весьма актуально также в разработке концепции исследовательского университета и формировании его информационного пространства. Целевое использование ресурсов в глобальной сети Internet в процессе обучения существенно расширяет кругозор и исследовательские навыки будущих специалистов. При подготовке специалистов для ключевых наукоемких отраслей последнее обстоятельство является особенно важным, поскольку крупные уникальные установки требуют весьма больших капиталовложений и создаются только в единичных экземплярах.

Галицкая О.А. Образовательный портал как фактор формирования информационной культуры в условиях информатизации системы образования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

«Мы все становимся свидетелями и участниками появления очень интенсивного, а порой и агрессивного развития нового вида энергии, порожденной человеческой мыслью, каким-то гениальным выплеском творческой деятельности человека – созданием усилителя мыслительной деятельности человека – компьютера и порожденной его возможностями информационной энергетикой».[1]

Неизбежный процесс технологизации образования лишний раз демонстрирует необходимость и важность творческого развития обучаемого, что потребовало выявления развивающих возможностей складывающейся информационной образовательной среды. Стремительно возросшие технологические возможности информационных и коммуникационных технологий привели к смене приоритетов образования, переходу к модели образования, нацеленной на развитие личности и, прежде всего, тех ее качеств, которые помогут человеку стать хозяином своей жизни, занять в ней активную позицию на основе осознанного целенаправленного саморазвития. Основной акцент смещается на формирование целостной личности как основной движущей силы творческого воздействия на окружающий мир.

Данная тенденция подразумевает необходимость создания соответствующей информационной образовательной среды, что, в свою очередь, требует активизации научно-методического, организационного и педагогического потенциала всей системы образования, поскольку в условиях информационного взрыва, когда идея непрерывного образования становится фактором дальнейшего развития общества, воздействие информации на развитие личности не может не усиливаться.

Проблема информатизации высшего образования – одна из важнейших в работе по повышению эффективности образования, в том числе, за счет его доступности и обеспечения развития информационной культуры, что, безусловно, является одним из наиболее важных направлений развития личности в условиях информатизации системы образования.

Целый ряд авторов, подчеркивая интегративный характер понятия информационной культуры, видит в ней определяющий фактор трудовой деятельности человека. При этом в понятие информационной культуры привносятся не только умение работать с компьютерной техникой, но и творчество, стратегичность мышления. Являясь качественной характеристикой

---

[1] А.В. Кирьякова, В.А. Красильникова. Информатизация образования: аксиологический аспект. / Вестник ОГУ, № 5, 2002 г. С.16.

жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности[2], информационная культура вместе с тем, определяет «степень совершенства человека, общества или определенной его части»[3], является побудительным началом в стремлении к получению нового знания.

Единой точки зрения на понимание сущности и особенностей формирования информационной культуры в условиях обучения в информационно-коммуникационной среде еще не сложилось, идет интенсивный поиск оптимальных форм и методов, отрабатываются различные средства организации обучения, критерии оценки его результативности.

В этом плане трудно переоценить важность изучения современной информационной среды, создаваемой, в частности, Интернетом, поскольку она оказывает отнюдь не однозначное влияние на процессы становления личности. Интернет с надстройкой WWW стал не только новым видом связи и большой базой данных, но и системой получения знаний, которая позволяет наполнить новым содержанием идею личностной ориентации обучения, развития способности личности вести поликультурный диалог. Применение его для целей образования стало моментом, по значимости сравнимым с переходом от устной формы хранения и передачи знаний к письменной. И это требует от педагогической общественности более эффективного использования открывающихся технологических и дидактических возможностей.

Инновационные изменения в обществе, связанные с возникновением Интернета и повсеместным внедрением компьютерных технологий, приводят к пониманию того, что необходимы существенные перемены в традиционных образовательных системах и технологиях, особенно когда речь идет о формировании единой образовательной среды, использование возможностей которой оказывает непосредственное влияние на формирование информационной культуры.

Одним из перспективных направлений эффективного освоения инновационных образовательных технологий, педагогического поиска новых форм и моделей обучения для многоуровневого образования студентов, развития их информационной культуры, межкультурной коммуникации и приобщения к ценностям национальных педагогических культур является путь интеграции образовательных учреждений как по вертикали, так и по горизонтали. Комплексное использование информационных технологий в учебной, научной и административно-хозяйственной работе, широкий и свободный доступ к информационным ресурсам улучшает качество учебного процесса для всех уровней и форм образования, повышает эффективность поиска образовательных технологий и ресурсов.

---

[2] И.Г. Хангельдиева О понятии "информационная культура" // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г.: Тез. докл. - Краснодар 1993. - С.4.

[3] Э.Л. Семенюк Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер.1. - 1994. - №7. - С.3.

Одним из оптимальных вариантов движения в этом направлении представляются образовательные интернет-порталы. Став специальной инфраструктурой поддержки учебно-образовательного процесса, они концентрируют электронные ресурсы в различных предметных областях и на различных уровнях образования, систематизируют и классифицируют их, а также обеспечивают информационное и административное сопровождение образовательной деятельности, что способствует реализации образовательных программ различных уровней, активизации научно-педагогической деятельности, распространению передовых инновационных методик.

Портал отличается от других информационных ресурсов Интернета наличием сервисов, обеспечивающих удобство работы пользователя, и контекстом, предельно насыщенным ссылками на образовательные интернет-ресурсы.

На базе Оренбургского государственного университета ведутся работы по созданию образовательного портала для педагогического сообщества Оренбуржья, задачи которого определяются целевыми установками общества, обучаемых и педагогов. Основные задачи проекта – способствовать реализации свободного выбора информации как для получающего образование, так и для педагога за сет повышения эффективности применения технологий и методик использования в образовательном процессе электронных ресурсов, а также тех методов, которые формируют практические навыки анализа информации, способствуют выработке принципов самообучения – т.е., повышают информационную культуру. Аккумулируя интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы, портал является фактором, стимулирующим педагогов к участию в формировании образовательной среды, поскольку именно на основе их культурного опыта, знаний осуществляется пополнение содержательной, общекультурной составляющей информационного образовательного пространства.

Организационные, методические и программные требования к порталу тесно увязываются с основными технологическими требованиями, определяющими его как интерактивную информационно-сервисную структуру, назначение которой – формирование региональной образовательной среды и интеграция в образовательное интернет-пространство.

Портал проектировался как единая точка входа в информационно-образовательную интернет-среду для различных категорий пользователей и участников – преподавателей, учителей, студентов, аспирантов, соискателей, администраторов образовательного процесса, школьников, абитуриентов и их родители – всех, интересующиеся образовательными вопросами. Поэтому основными принципами портала стали открытый и бесплатный доступ к ресурсам; экспертный отбор; соблюдение авторских и смежных прав; размещение ресурсов в соответствии с тематической рубрикацией. Осуществляется многоуровневый контроль над прохождением ресурсов и их качеством.

Основным информационным компонентом портала является его библиотека, база данных которой аккумулирует и хранит электронные документы и изображения определенных форматов: региональный каталог электронных изданий на CD и DVD; полнотекстовые публикации (курсы лекций, учебники и учебные пособия, монографии, статьи, материалы конференций и т.п.); аннотации и рецензии на материалы, размещаемые порталом без права полнотекстовой публикации; информацию об образовательных ресурсах региона, библиотеках, музеях и архивах; аннотированный каталог предметно-ориентированных интернет-ресурсов.

По сути, еще на первом этапе своего существования, когда осуществлялись подготовительно-организационные мероприятия и работа по мониторингу и консолидации электронных образовательных ресурсов только началась, портал продемонстрировал свои возможности в плане консолидирующего фактора для научно-педагогического сообщества. Являясь частью открытой образовательной системы, что обеспечивает личностно-ориентированный подход к организации процесса обучения, портал вносит вклад в формирование регионального информационно-образовательного пространства и повышения уровня информационной культуры.

Мы живем в то время, когда образование, всегда отличавшееся своей приверженностью проверенным поколениями традициям, меняет свои принципы, в чем-то даже утрачивая свой прежний смысл. Если раньше оно являлось критерием уровня культуры и интеллекта человека, то сейчас становится еще и средством достижения экономического успеха, «инструментом доступа к новым жизненным формам и стилям. При этом существующие технологии обучения и фактор неограниченного доступа к информации формируют особый тип личности – интеллектуального потребителя»,[4] информационная культура которого, пользуясь критериями, предложенными А.М. Атаян, должна достичь третьего уровня – высшего логического, когда знание становится не только инструментом для получения знаний нового уровня, но и эффективным средством личностного развития.

[4] Интрнет-порталы: содержание и технологии. Сб. науч. ст. Вып. 2 / Редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) и др. ГНИИ ИТТ «Информика». – М.: Просвещение, 2004. С. 152.

Литература:

1. Интрнет-порталы: содержание и технологии. Сб. науч. ст. Вып. 2 / Редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) и др. ГНИИ ИТТ «Информика». – М.: Просвещение, 2004. 499 с.
2. Кирьякова А.В., Красильникова В.А. Информатизация образования: аксиологический аспект. / Вестник ОГУ, № 5, 2002 г. С.14-20.
3. Хангельдиева И.Г. О понятии "информационная культура" // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г.: Тез. докл. - Краснодар 1993. - С.4.
4. Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер.1. - 1994. - №7. - С.3.

Колодинская В.И. Мультимедиа технологии как мотив и средство организации учебно-познавательной деятельности

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одним из главных направлений модернизации образования является система мероприятий в области компьютеризации образовательных учреждений. Тенденция увеличения количества компьютеров ставит проблему целесообразного их использования. Каким образом обеспечить оптимальное использование компьютера в урочной и внеурочной деятельности без ущерба здоровью и с максимальной пользой образовательному процессу? Мультимедиа неизмеримо расширяет возможности в организации и управлении учебной деятельности и тем самым позволяет практически реализовать огромный потенциал перспективных методических разработок.

Практика последних лет показывает, что вне зависимости от числа компьютеров общеобразовательная школа по-прежнему останется классно-урочной. Идет широкий компьютерный всеобуч и переподготовка учителей-предметников в системе повышения квалификации.

Современная информационная технология, по мнению Г.К.Селевко, может быть реализована в трех вариантах: 1) как «проникающая» (использование компьютера и МТ при изучении отдельных тем, разделов, для решения отдельных дидактических задач); 2) как основная (наиболее значимая в используемой педагогической технологии); 3) как монотехнология (когда все обучение и управление учебным процессом, включая все виды диагностики, контроля и мониторинга, опираются на применение компьютера)

В настоящее время в МОУ «Гимназия №5» сложилась определенная система в использовании мультимедийных образовательных технологий. На первом этапе – начальная школа – использование носит «проникающий» характер. Педагоги начальной школы используют электронные учебники, энциклопедии, проекты созданные старшими учащимися и учителями. В этот момент используются общеучебные возможности мультимедийных технологий: моделирующие, демонстрационные и справочные. Мультимедиа выступает в качестве достаточно значимого мотива учебно-познавательной деятельности младшего школьника. Отмечается повышение познавательной активности и интереса при обучении. Педагоги отбирают материал для демонстрации, создают самостоятельно демонстрационный продукт или руководят деятельностью по созданию мультимедийного средства старшеклассниками.

В четвертом классе учащиеся гимназии на уроках информационных технологий знакомятся с пакетом презентационной графики MS PowerPoint. Некоторые ребята изъявляют желание участвовать в создании собственного

мультимедийного продукта. При этом они индивидуально знакомятся с основными требованиями к мультимедийному средству учебного назначения, учатся работать с большими объемами информации, осваивают навыки работы со сканером, навыки поиска информации в Интернет, совершенствуют общеучебные навыки анализа, синтеза и обобщения.

С учащимися среднего звена традиционно проводятся уроки по созданию презентаций с целью систематизации и обобщения учебного материала по тому или иному курсу. Это способствует лучшему усвоению и закреплению учебного материала, формируется умение представлять информацию в виде электронного конспекта. Здесь у учителя только контролирующая и оценивающая функция. Охват учащихся информационно-технологической деятельностью составляет 100%.

Постепенно совершенствуются и расширяются знания учащихся по обработке графической информации. Предпочтительными направлениями являются: изучение языка гипертекстовой разметки, освоение программ создания анимационных роликов, программирование.

Ученики являются постоянными участниками конференций, олимпиад и конкурсов, в том числе и международных. Благодаря подключению компьютерного класса к сети Интернет стало возможным участвовать в различных соревнованиях дистанционно.

Старшеклассники используют мультимедийные технологии как средство в научно-исследовательской деятельности. Учащиеся 11 класса традиционно выполняют научно-исследовательские работы с использованием средств мультимедиа. Педагог выполняет роль консультанта.

Мультимедийные технологии могут служить и объектом исследования. Так, учащимся 9 класса Тимошенко Семеном проведено исследование в области когнитивной компьютерной графики в результате, которого он попытался экспериментальным путем получить когнитивные картины числовых множеств. Данная проблема имеет большое значение при попытке найти соответствующий образ для наглядного представления того или иного предмета.

Педагоги гимназии имеют возможность получать консультации при создании мультимедийных средств учебного назначения. На базе гимназии организован филиал лаборатории мультимедийного образования ЦРО ОГУ.

Таким образом, мы рассмотрели несколько этапов работы с мультимедийными технологиями в гимназии. На начальном этапе мультимедиа выступает в роли мотива, а в дальнейшем становится средством организации учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Н.Х.Фролова, В.М.Поляков «Мультимедийные технологии в организации учебного процесса» /Материалы Всероссийской научно-методической конференции по теме: "Организация процесса обучения студентов в магистратуре. Проблемы и их решение." НГТУ, 1999 г.
2. Н.Г. Семенова «Мультимедиа в образовании»
3. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Педагогическая психология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2006.
4. Корчажкина О. М. «Проект программы модульного курса профессиональной подготовки учителей английского языка «Применение мультимедийных технологий в учебном процессе»,
5. http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=312570
6. Джаджа В. П. Мультимедийные технологии в обучении: Внедренческий аспект. / Материалы конференции ИТО-Поволжье-2006, СФ МГПУ
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

Косилова О.Н., Семенова Н.Г. Мультимедийное обучающее пособие как средство активизации познавательной деятельности обучающихся

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В традиционном обучении методика преподавания сводится к совершенствованию техники передачи знаний и контролю за их усвоением. Тенденции современного высшего образования, выражающиеся в росте количества студентов в группе, недостаточности и неоднородности их подготовки к обучению в вузе, а также в увеличении объемов и сложности учебного материала и недостатке времени на его усвоение, затрудняют реализацию традиционной методики. На практическом занятии преподаватель обычно делает краткое теоретическое введение и затем показывает, как решать типовые задачи. Как правило, на традиционных практических занятиях преподаватели, побуждая студентов к решению задач – приглашая к доске, раздавая индивидуальные задания, постоянно подсказывая и «активизируя» продвижение группы по пути решения задачи, - мешают самостоятельной работе студентов, не дают им возможности подумать, сопоставить, переосмыслить, попытаться осуществить намеченный им план. Очень часто на практическом занятии, проводимом по традиционной технологии, студенты лишены всякой инициативы, занятие рассчитано на некого «среднего» студента. С другой стороны, предоставляя студентам полную самостоятельность в работе с учебниками и учебными пособиями, преподаватели не видят ошибок студентов в планировании, в осознании главного и второстепенного. В результате, учебная деятельность студентов не дает желаемого результата.

Из-за нехватки времени контроль за усвоением материала формален и носит эпизодический характер, а проведение дискуссий, занятий – семинаров с защитой индивидуальных расчетно-графических заданий или курсовых работ (проектов), подготовленных студентами, вообще не укладываются в существующий учебный график.

Применение на практических занятиях мультимедийных обучающих пособий (МОП), реализующих дидактические возможности процесса обучения на более высоком уровне, способствуют ликвидации указанных выше недостатков.

Мы считаем, что каждый модуль МОП должен содержать:

- информационный блок (теоретическое ядро);
- обучающий блок (задачи и упражнения для самостоятельного решения);
- коррекционно-информационный блок (организация интерактивного диалога в случае неверного ответа обучающимся);
- блок контроля (текущего, итогового).

Предложенная структура модуля мультимедийного обучающего пособия нашла свое отражение в созданном и зарегистрированном нами МОП по дисциплине «Теоретические основы электротехники» - «Линейные цепи постоянного тока» /1/. Каждый модуль МОП включает в себя наглядно-образное представление учебной информации в шести блоках, распределенных в соответствии с фазами дидактического цикла обучения.

Первый блок представляет собой краткий текстовый материал по каждому разделу модуля. Ниспадающее меню, выполненное с помощью гипертекста, предоставляет обучающемуся самостоятельный выбор траектории обучения.

Второй блок содержит типовые примеры, представленные по разделам модуля, выполненные с элементами компьютерной анимацией, в пошаговом режиме с параллельным комментарием виртуального лектора. В случае непонимания любого фрагмента учебного материала студент с помощью клавиатуры компьютера может повторить данный фрагмент. Многократное повторение учебного материала позволяет говорить о реализации режима репетиторства в МОП, используемого для индивидуализации обучения в процессе интерактивного взаимодействия с МОП.

Первый и второй блок обеспечивают формирование у студентов ***«знаний знакомств».***

Третий, четвертый и пятый блоки включают в себя обучающие задания и примеры, обеспечивающие поэтапное повышение уровня усвоения знаний и выполнение в режиме интерактивного взаимодействия компьютера и студента с использованием внутренней трехуровневой обратной связи. Обратная связь способствует формированию обучающих воздействий с учетом результатов контроля учебной деятельности.

Обратная связь, заложенная в МОП, обеспечивает исправление ошибки и позволяет обучаемому довести решение до конца. Она реализует принцип побуждения обучаемых к поиску, в случае ошибочного решения дает ориентирующие указания, направляя тем самым их действия. Благодаря этому устраняется одна из распространенных причин отрицательного отношения к учебе, а именно неудачи в решении учебных задач.

Третий блок состоит из заданий, направленных на воспроизведение действий осознанных обучающимся на основе типовых примеров и обеспечивающих формирование ***«знаний-копий»***. Познавательная деятельность студентов на этом уровне заключается в воспроизведении и частичном изменении структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации.

Четвертый блок содержит задания, направленные на применение полученных знаний и обеспечивающих формирование ***«знаний-умений».*** Познавательная деятельность при решении такого рода задач заключается в накоплении и проявлении во внешнем плане для него опыта деятельности на базе усвоенного ранее формализованного опыта действий по известному алгоритму путем переноса знаний, умений и навыков.

Пятый блок включает в себя задания, требующие самостоятельной переработки известной учащемуся ориентировочной основы действий и

обеспечивающий формирование ***«знаний-трансформаций»***. Познавательная деятельность студентов при выполнении этих работ заключается в глубоком проникновении в сущность изучаемого объекта, установлении новых связей и отношений, необходимых для выявления неизвестных ранее принципов, идей, генерирования новой информации на более высокой ступени познания.

Шестой блок позволяет осуществить самодиагностику студента в отношении сформированности различных умений и качеств на основе сравнения своих результатов с заданными эталонами. Он содержит контрольные задания и работает по принципу генератора случайных. В контрольных заданиях реализована возможность вариативности ответов, что приближает работу студент – компьютер к естественной форме контроля. Контроль осуществляется в режиме экзамена.

Мультимедийное обучающее пособие во многом позволяет устранить одну из причин негативного отношения к учебе – пассивность обучаемых, связанную с непониманием сути изучаемого материала, значительными проблемами в знаниях, созданием комфортных условий для обучаемых, посредством выбора индивидуального темпа изучения материала в зависимости от индивидуально-личностных и психофизиологических особенностей каждого студента. Это связано в первую очередь со структурой и формой представления учебного материала в МОП: студент всегда имеет возможность вернуться к теоретическому материалу, получить дополнительную информацию, многократно «испытывать терпение» виртуального лектора при объяснении типовых задач, обращаться за помощью при решении задач. Все это способствует формированию положительного отношения к учебе, развитию познавательной активности.

Необходимо отметить, что мультимедийное обучающее пособие не подменяют преподавателя и не замещают его функции в учебном процессе, они лишь повышают эффективность реализации отдельных компонентов деятельности преподавателя.

Таким образом, МОП позволяет повысить мотивацию обучения, развить интерес и познавательные потребности обучаемых. Это обусловлено, ***во-первых***, прежде всего, возможностью организовать учебную деятельность в интерактивном режиме. ***Во-вторых***, способностью МОП поощрять правильные решения и реагировать на ошибки, не пренебрегая к негативным оценкам, которыми часто злоупотребляют преподаватели. ***В-третьих***, возможностью, для студента самому выбирать уровень сложности материала и темп обучения. ***В-четвертых***, возможностью активизировать познавательную деятельность обучающихся посредством усиления эмоционального воздействия, осуществляемого с помощью анимации, звука и цвета. ***В-пятых***, способностью повысить эффективность учебного процесса, за счет наглядно-образного представления учебной информации.

Список использованных источников:

1. Семенова Н.Г., Семиколенов О.А., Косилова О.Н. Мультимедийное учебное пособие «Линейные электрические цепи постоянного тока». Москва, ОФАП № 3575 от 10.07.2004.

Кротова С.Н. Методические аспекты проектирования мультимедийного приложения

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современные компьютерные технологии существенно влияют на формирование нового содержания образования, на изменение организационных форм и методов обучения, их использование предполагает:

- Изменение содержания обучения традиционных дисциплин и их комплексирование при выполнении учебных проектов;
- Разработку методов самостоятельной поисковой и исследовательской работы обучаемых в ходе выполнения учебных исследовательских проектов;
- Обучение учащихся методам коллективного решения проблем;
- Сочетание методов групповой и индивидуальной работы обучаемых и педагогов;
- Использование ЭВМ как инструмента повседневной учебной работы педагогов и учащихся;
- Подготовку преподавателей к работе с новым содержанием, новыми методами и организационными формами обучения, к интенсивному использованию средств вычислительной техники в учебном процессе.

Использование компьютерных технологий в обучении обеспечивает техническую, методическую и организационную поддержку единого учебного процесса. В свою очередь образовательное учреждение формирует базу информационных ресурсов, где помимо отдельных массивов документов в информационных системах, содержаться электронные учебники и проекты, созданные в мультимедийных средах.

При создании мультимедийного приложения прежде всего следует определить, какая информация и каким образом будет использована. Гипертекстовое структурирование информации задает "нелинейное" представление и "нелинейный" способ доступа (чтения). Таким способом можно дать индивидуальную интерпретацию материала и выразить тем самым определенную точку зрения, представив свое понимание фактов (свое знание). Возможность создавать структуры ассоциативно связанной информации позволяет рассматривать гипертекст как способ представления знаний. После структурирования информации следует перейти к выбору инструмента, который позволит реализовать проект.

Широкий спектр компьютерных программ позволяет наполнять проекты звуковым и видео сопровождением. Умелое использование звуковых и цветовых эффектов позволяют повысить комфортность и мотивацию учебной деятельности учащихся, активизировать его эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы.

Гипертекстовая организация информации.

По существу гипертекст может рассматриваться как совокупность составляющих двух видов: "фрагментов текстовой информации" и связей" (ссылок) между этими фрагментами. Связи предназначены для перехода от одного фрагмента текста к другому. Благодаря наличию связей, фрагменты текста соединяются в некоторую сеть.

Сеть состоит из узлов, пунктов и связей и задает гипертекстовую структуру информационного материала. Узлом называется фрагмент текста, для которого установлены связи с другими фрагментами. Узел может содержать один или несколько фрагментов меньшего размера, для которых также могут быть определены связи. Такой фрагмент узла называется пунктом.

В общем случае можно выделить два основных способа построения информационного материала, наделенного гипертекстовой структурой. Они отличаются тем, как организуется структура из имеющихся данных (соединением или расчленением), сколько структур создается на одном и том же материале, сколько и какие из них доступны пользователю и при каких условиях.

При первом способе сначала строится сеть, в которой узлы только обозначаются, но соединяются необходимыми связями в соответствии со смысловым содержанием и устанавливаемыми переходами от одного узла к другому. Затем узлы наполняются информацией и, в результате, будет сформирован материал, наделенный гипертекстовой структурой.

Процесс создания соответствует порядку работы, при котором сначала тщательно формируется структура информационного материала, в которой помечены заголовками отдельные фрагменты (разделы, параграфы, абзацы, рисунки, изображения) и определены связи между ними, а затем дополняет структуру необходимым текстом или иллюстративным материалом. При программной реализации гипертекстовой структуры узлам могут соответствовать файлы, содержащие тексты, рисунки, изображения или исполняемые модули программ.

Применение этого способа приводит к тому, что результат может не существовать как отдельный линейный документ, а представлять собой сеть узлов и связей, которая предназначена для поэтапной сборки нового документа. То, что представляется на экране на каждом из этапов, есть только один слой информации, но документ содержит больше, чем отображается на экране. Формирование результата в привычном с обыденной точки зрения виде (как линейной последовательности сведений) достигается в упомянутых системах нумерацией создаваемых карт, палок и страниц.

При втором способе исходным является некоторый информационный материал с линейной структурой, в которой выделяют смысловые фрагменты. Между ними устанавливают необходимые связи и, тем самым, порождают гипертекстовую структуру.

Этот способ моделирует приемы работы с книгой или документом, которые состоят в разметке материала по важности приведенных сведений и в установлении порядка доступа к ним системой взаимных связей, реализует процесс конспектирования, существенно отличающийся от традиционного тем, что нужные сведения не переписываются в конспект, а выступают на первый план при просмотре за счет реализации установленных связей. Ненужные сведения при этом не исключаются, а маскируются тем, что пропускаются при просмотре. Этим обуславливается возможность нелинейного чтения

Современная компьютерная техника расширяет идеологию гипертекста и обеспечивает переход к гиперсредам (hypermedia), в которых узлы и пункты могут содержать не только тексты, но и качественно новые и более богатые по информационному содержанию элементы.

Во-первых, узлами и пунктами могут быть исполняемые программы, что позволяет организовывать гипертекстовые структуры не только на статической, но и на динамической информации, в частности, на наборе действий. Такое расширение обеспечивает реализацию гиперуправления, то есть гипертекстовой структуры на наборе программ (для расчета, моделирования, отображения информации), задающей "нелинейное" представление набора действий и "нелинейный" порядок их исполнения.

Во-вторых, узлы и пункты могут содержать рисунки, высококачественные статические изображения - слайды, записи звука, подвижные изображения с видеокамер, и это открывает новые возможности представления, формирования и использования знаний.

Описанное расширение идеологии гипертекста приводит к тому, что информационная часть системы превращается в синтетическую среду (multimedia), наделенную гипертекстовой структурой, и система становится гиперсредой.

Эргономические аспекты представления информации.

Цвет-это результат физиологического воздействия светового потока на сетчатку глаза. Следовательно, цвет-это прежде всего ощущение. Обычно человек видит в спектре семь цветов: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, хотя его глаз способен различать более 100 цветов, являясь очень чувствительным индикатором. Его чувствительность максимальна по отношению к зеленому цвету и падает до нуля на границах красного и фиолетового цветов.

Кроме физиологического, цвет характеризуется психологическим и терапевтическим воздействием. Прямое воздействие цвета способно придать предмету вид, который будет производить впечатление легкости или тяжести, тепла или холода, вызывать чувство веселья или печали и т.д. Косвенное воздействие цвета характеризуется возникновением эффективных связей психической деятельности, ассоциациями, интуицией и т.д.

Первое требование при работе с цветом - это четкость и удобность при восприятии, что обеспечивается оптимальным подбором и сочетанием его основных характеристик.

В целом восприятие представленной информации зависит от ее визуальной структуры, удобочитаемости, графической наглядности, качества исполнения. Эти основные требования в равной мере относятся как к текстовой, так и графической информации. Восприятие текстовой информации зависит от ее внешней формы, художественно-конструкторского и технического воплощения, которые кроме своей основной функции выполняют и эстетическую функцию. Текст должен быть четким, ясным, с использованием простых графических форм.

Четкость определяется контрастом отношения цвета шрифта к цвету фона.

Процесс восприятия текстовой информации является во многом индивидуальным, он зависит также от цветовых оттенков, насыщенности (чистоты) цвета, степени освещенности, размеров шрифта, расстояния от экрана до зрительного анализатора.

Работа за дисплеем сопровождается быстрой усталостью, развивается зрительное и общее утомление, что отрицательно сказывается на самочувствии. По этому важной целью проектирования является улучшение зрительной работы и стимулирование положительного состояния.

В связи с этим целесообразно обратить внимание на наиболее важные требования при работе с цветом.

1. Не использовать слишком ярких и насыщенных тонов на больших поверхностях.
2. Не изображать большие поверхности кроваво-красным цветом, который раздражает нервную систему.
3. Избегать темных печальных цветов: фиолетовых, коричневых и серых.

Что касается серого и светло-серого, то здесь следует подходить более дифференцированно, не забывая, что это один из наиболее часто встречаемых цветов в повседневной жизни.

Когда необходимо показать цветовые контрасты, то делать это лучше на сером (светло-сером) фоне, поскольку этот цвет является нейтральным.

Использование графической информации должно обусловливаться методической целесообразностью; недопустимо загромождение кадра бессмысленными или нефункциональными графическими элементами.

Наиболее сложные графические изображения (незамкнутые контуры, фигуры с большим числом изломов контура и т.п.) должны по возможности размещаться в центре экрана.

При использовании в графических кадрах различных шрифтов критерием оценки их качества является быстрота и безошибочность считывания с экрана.

Наиболее значимый материал необходимо представлять с помощью трех главных цветов: красного, синего, зеленого.

В угловых зонах экрана нежелательно располагать оперативную информацию (меню, режимы и т.п.)

Рекомендации по выбору программного инструментария

Для реализации проекта в программной среде следует определить наиболее подходящий тип авторской системы.

На выбор авторской системы влияют следующие факторы:

- тип платформы разработки;
- цена (включая лицензионные отчисления за распространение разработанных приложений);
- расширяемость (работа с DLL или XCMD);
- подход к программированию;
- наличие инструментов отладки и тестирования приложений;
- возможности форматирования текста и печати; интерактивные возможности;
- возможность управления внешними устройствами;
- поддержка OLE;
- возможности встроенного редактора компонентов мультимедиа;
- наличие средств организации проекта;
- поддержка баз данных;
- контроль над синхронизацией воспроизведения элементов мультимедиа;
- техническая поддержка; наличие обучающей программы;
- качество печатной документации;
- поддержка по "горячей" телефонной линии.

Критерии оценивания.

Большое количество мультимедийных проектов, созданных с помощью разнообразных программных продуктов предполагает существование различных методик и критериев оценивания.

Пример:

Критерии оценивания мультимедийных проектов представленных на школьной научно-практической конференции «Лаборатория XXI век» (г.Благовещенск. Башкирия)

1. Собственные оригинальные идеи;
2. Содержательный анализ литературы;
3. Новые обеспечивающие методы, приемы;
4. Специальные средства для выполнения программ, модели;
5. Сложность, трудоемкость разрабатываемых средств;
6. Качество разрабатываемых средств;
7. Качество исследования;
8. Практическая значимость;
9. Оригинальность подхода;
10. Качество грамотности оформления работы;
11. Качество доклада и ответов на вопросы;
12. Формулировка и аргументированность собственного мнения.

Кузахметов Р.К. Организация исследовательской работы школьников с использование возможностей Интернет-среды

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Важность применения в учебном процессе мировых научно-образовательных и информационных интернет-ресурсов ныне не требует доказательств. Согласно опросу, проведенному компанией "Петерлинк" и Академией Информационных технологий, 14% пользователей Интернета, принявших участие в опросе (http://www.peterlink.ru/survey/survey_1_2.html), используют его для повышения своего уровня образования. Вместе с тем, рациональное использование Интернета, несомненно, подразумевает наличие определенного уровня информационной культуры, поскольку нужно не только уметь найти необходимую информацию в Сети, но и суметь оценить ее, систематизировать и органически включить в свою работу.

Кроме того, мы порой склонны преувеличивать ценность Интернета самого по себе как источника образовательных ресурсов, недоступных ранее. Да, действительно, виртуальные экскурсии по музеям мира, электронные сокровища крупнейших библиотек, до которых с помощью Интернета можно легко «дотянуться» практически в любое время и из любого места земного шара, – это просто золотая мечта педагога. Однако если проанализировать запросы, обращенные к поисковикам Сети, то объем именно научной, образовательной информации по сравнению с запрашиваемыми пользователями сведениями о товарах, услугах и развлечениях совершенно незначителен, поскольку отыскать на этом огромном информационном пространстве материал, имеющий образовательную ценность, причем, с минимальными временными и финансовыми затратами, гораздо сложнее, чем представляется на первый взгляд. Ввиду этого, рассматривать Интернет как источник научной и образовательной информации для школьников все-таки не следует. По крайней мере, до тех пор, пока педагог не сделает его для них таковым.

Очередным шагом в направлении формирования навыков деятельности в современной информационной среде стала работа по усилению креативного подхода, предоставляющего школьнику возможности для организации и проведения исследовательского, историко-краеведческого поиска в Интернете. Работа была организована на базе Центра развития образования ОГУ в рамках научно-практической программы «Интеллектуальное будущее Оренбуржья» и осуществлялась совместно с отделом научно-исследовательской деятельности учащихся городского Дворца творчества детей и молодежи и уже не первый год функционирующего здесь Института развития личности «Интеллект». Поскольку основными задачами Института являются интеллектуальное и профессиональное самоопределение и творческая самореализация школьников, первоочередные усилия были направлены на организацию их научно-

исследовательской работы. В течение двух лет функционировала школа юных краеведов, где наряду с традиционными формами работы (лекции, семинары, консультации при подготовке к конференциям) применялись также инновационные, направленные на изучение возможностей компьютерных технологий в целях дополнительного привлечения информационных образовательных ресурсов интернет-пространства, что представлялось целесообразным и закономерно необходимым, поскольку это обеспечивает освоение многофункциональной образовательной среды, а также способствует выработке новых форм организации исследовательской деятельности с помощью Интернета. Учитывался также и тот факт, что многие ученики имеют дома персональные компьютеры, хотя традиционно этот солидный по численности парк ПК не рассматривается как ресурс: все внимание уделяется организации работы в школьном компьютерном классе.

Основной проблемой стало не изучение принципов навигации по сайтам, а умение с максимальной эффективностью организовывать исследовательскую работу с привлечением возможностей интернет-среды.

Следует отметить, что электронные ресурсы библиотек и коллекции исторических документов, находящиеся в открытом доступе, в российском сегменте Интернета представлены довольно широко. Можно найти электронные копии архивных документов, отсканированные исторические источники, в том числе, раритеты, материалы археологических и этнографических экспедиций, коллекции фотографий и изображений.

Многие авторы оценивают Интернет как важный источник профессиональной информации, особенно когда речь идет о юных исследователях.

Однако работа с данными электронными ресурсами затруднена по целому ряду причин, и не только технических. Например, отдельную, не всегда простую для школьника задачу представляет собой отсутствие единых принципов структуризации электронных ресурсов и их тематического рубрицирования: по представленным авторами сайта описаниям юному историку бывает порой затруднительно оценить качество ресурса и адресно уточнить целесообразность его применения.

Приходится учитывать, и то, что Интернет изобилует тематическими проектами по истории, археологии и краеведению, авторами которых являются любители и энтузиасты. Ресурсы, созданные ими, зачастую отличаются высокой общекультурной значимостью и содержат обширный объем источников, однако их полноценное использование в научных и образовательных целях слишком часто бывает просто невозможным из-за произвольных источников публикации, опечаток, отсутствия необходимой библиографической информации, справочно-комментаторского аппарата и т.п.

Практика использования интернет-ресурсов показывает, что методика работы в интернет-пространстве сводится фактически к двум основным формам:

- применение различных поисковых систем и программ для организации атрибутно-контекстного и контекстного поиска непосредственно в процессе научно-исследовательской работы;

- составление собственного каталога, регулярно пополняемого новыми координатами ресурсов.

Применительно к категории исследователей-школьников это чрезмерно длительный, трудоемкий и малопродуктивный процесс, чреватый утратой энтузиазма уже в начале работы.

С учетом этого, в целях обеспечения организации научно-исследовательской деятельности школьников применялся программный комплекс «Образовательные ресурсы Интернета. История. Онлайновое рабочее место преподавателя и студента» (свидетельство об отраслевой регистрации разработки Федерального Агентства по образованию Государственного информационного центра по информационных технологий №5654. Авторы: Кузахметов Р.К., Галицкая О.А. Разработчики: Колодин А.Н., Дудкина Е.Н., Зеленова М.В.). Комплекс предназначен для организации учебного процесса в рамках преподавания цикла исторических дисциплин (отечественной и зарубежной истории, специальных курсов и вспомогательных исторических дисциплин.). Содержит анализ образовательной составляющей нескольких тысяч интернет-адресов с реферированием и анонсированием их, а также основные рекомендации по организации исследовательской работы в Интернете с историческими ресурсами.

Функциональные возможности программного комплекса обеспечивают предоставление необходимой учебно-научной информации и методического материала, что позволяет не только создавать условия для продуктивного диалога педагога и школьника на основе совместной работы в многопользовательском режиме, но и способствует обеспечению более высокой результативности в организации исследовательской работы, обеспечивая необходимую свободу при изучении и сопоставлении разнообразных источников. Последнее представляется чрезвычайно ценным, поскольку дает возможность школьнику глубже изучать ту или иную историческую тему, обеспечивая высокую информационную насыщенность и результативность.

Кроме того, предусмотренная программным комплексом возможность дальнейшей работы пользователя в режиме редактора (внесение новых данных для пополнения базы данных диска, корректировка устаревшей информации и т.п.), что обусловлено спецификой интернет-ресурсов, связанной с высокой динамичностью информации в Сети, и отдельно вынесенный словарно-справочный раздел, являются дополнительным стимулом для самостоятельной творческой деятельности школьника.

В ходе оформления результатов исследовательской работы в Интернете возникла задача правильного цитирования исторического источника по его электронной версии, в частности, оформления ссылки. Как известно, в бумажном варианте предусмотрена постраничная нумерация текста, отсутствующая в большей части электронных ресурсов, в частности, не имеющих печатных аналогов. Возможно, со временем будет выработан

стандартной подход, пока же, как допустимый, школьникам был предложен вариант унифицированной ссылки на электронные документы или издания, приближенные к оформлению ссылок в печатных изданиях. Если имеются название документа, информация о печатном издании, с которого сделана электронная копия, название сайта, адрес ресурса в сети Интернет, то ссылка (например, на «Слово о полку Игореве») будет выглядеть следующим образом:

Слово о полку Игореве. Материалы из книги «Слово о полку Игореве». Перевод, комментарии и статьи А.К. Югова. Московский Рабочий, 1970 г. // Портал КМ. - http://hronos.km.ru/proekty/slovo/index.html

Когда имеются данные еще и о страницах печатного издания, с которого сделана копия, то можно остановиться на следующем варианте:

Т. Славова. Преславская редакция Кирилло-Мефодиевского староболгарского перевода Евангелия. Кирилло-Мефодиевские студии. Книга 6. – София, 1989. – С. 15. / Сайт электронной поэтической библиотеки «Артикул». – http://www.ipmce.su/~igor/slavova.pdf

Основные усилия в организации исследовательской деятельности школьников-краеведов были направлены на решение следующих задач:

- научно-методический анализ возможностей использования образовательного сегмента интернет-ресурсов как информационной среды историка;
- отбор и изучение основных принципов тематической классификации образовательных ресурсов (на примере специализированных сайтов по истории, баз данных, справочников, энциклопедий, музейных и архивных сайтов, электронных библиотек, сайтов академических, исследовательских и образовательных организаций, отдельных электронных документов) в соответствии с выбранным школьником направлением исследования;
- выработка направлений и методов поиска и изучения образовательных ресурсов Интернета для их практического применения в организации исследовательской деятельности;
- внедрение в исследовательский процесс программного продукта, позволяющего организовать онлайновое рабочее место исследователя, обеспечивающее динамичность рабочего процесса и отличающееся компактностью.

Т.о., организация и проведение юными краеведами исследовательского, историко-краеведческого поиска в Интернете, осуществлялась на базе программного комплекса «Образовательные ресурсы Интернета. История. Онлайновое рабочее место преподавателя и студента».

Опыт эксплуатации программного комплекса показывает, что работа с ним не требует специальной подготовки, легко и без особых временных затрат осваивается учеником самостоятельно. В настоящее время он внедряется: Учебно-методическим управлением Оренбургского государственного университета – в Оренбургском гуманитарном юридическом колледже, в Оренбургском индустриально-педагогическом колледже, Акбулакском филиале Оренбургского государственного университета и Бузулукском гуманитарно-технологическом институте ОГУ; кафедрами истории России, а также истории

и политологии Оренбургского госуниверситета; факультетом дистанционных образовательных технологий ОГУ; электронным читальным залом Научной библиотеки ОГУ (созданы онлайновые рабочие места для преподавателей и студентов, изучающих исторические дисциплины); ГУ общеобразовательной школой-интернатом "Лицей-интернат" (для одаренных детей сельских районов и малых городов Оренбуржья); Управлением довузовского образования ОГУ – в школах, лицеях и гимназиях Оренбурга, имеющих интернет-классы.

Программный комплекс содержит теоретическую часть, состоящую из 2 глав, подразделяется на 5 тематических рубрик с дальнейшим делением на подрубрики. Основная часть оформлена с помощью языка разметки HTML. Применяется флэш-анимация, ppt-презентация. Программа, написанная на языке Delphi7, является оболочкой для HTML-страниц, обеспечивающей их запуск и работу с ними. Работа с диском начинается с автозапуска, посредством которого осуществляется занимающая до 20 секунд распаковка на диск «С» компьютера пользователя (создается папка C:\ORI-history), что расширяет возможности применения диска, делая его максимально удобным и простым.

Применение данной разработки позволило совместными усилиями воспроизвести модель творческой лаборатории историка, воссоздающего картину прошлого с применением возможностей современных компьютерных средств.

Интернет-версия программного комплекса «Образовательные ресурсы Интернета. История. Онлайновое рабочее место преподавателя и студента» находится в свободном доступе по адресу: http://cde.osu.ru/ori/info/, а также на региональном образовательном портале: http://www.orenport.ru/?doc=281

Кургузов В.А. Использование современных информационно-коммуникативных технологий в преподавании географии

МОУ «Лицей №1», г. Оренбург

Процесс информатизации современного общества обусловил необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении современных информационно-коммуникационных технологий.

Изменение образовательной парадигмы, связанное с переходом от монокультурной традиции к диалоговой культуре, повлекло за собой серьезные трансформации в технологиях преподавания. Данный процесс ознаменовался появлением разнообразных инновационных технологий, развитие которых выстраивалось на основе новых принципов взаимодействия субъектов образовательного процесса. Интеграция современных образовательных и информационных технологий становится важным условием для совершенствования процесса обучения географии.

Для человека живущего в рамках современной цивилизации характерно стремление к визуальному восприятию информации. Данное культурное явление приводит к тому, что в процессе информационной коммуникации зрительный знак преобладает над текстовым. Предмет география не является исключением. Применение в процессе обучения мультимедийных технологий, способствует частичному решению данной проблемы. Электронные учебные пособия, созданные на базе мультимедиа, оказывают сильное воздействуют на память и воображение, облегчают процесс запоминания, позволяют сделать урок более интересным и динамичным, создать иллюзию соприсутствия, при рассмотрении демографических и экологических проблем - сопереживания, содействуют становлению объемных и ярких представлений о процессах и явлениях происходящих в природе и обществе.

Применение ИКТ позволяет реализовать идеи индивидуализации и дифференциации обучения, что представляется особенно важным в условиях становления профильной школы. Современные учебные пособия созданные на основе ИКТ, обладающие интерактивностью (способностью взаимодействовать с учеником), а так же содержащие систему гиперссылок, позволяющую учащимся самостоятельно выбрать свой вектор процесса познания, позволяют в большей мере реализовать развивающую парадигму в образовании.

Приоритет исследовательских и проектных технологий в преподавании географии предполагает использование широкой базы географических источников, которая не всегда имеется в школьных библиотеках. Возможности ИКТ (электронных учебных пособий и глобальной сети Интернет) по хранению и передаче информации позволяют решить эти задачи: повысить информационную насыщенность урока, выйти за рамки школьных учебников, дополнить и углубить их содержание. Интернет можно рассматривать как часть

информационно - коммуникационной предметной среды, которая содержит богатейший информационный потенциал. Учитель географии может использовать образовательные ресурсы Интернета для поиска географических источников, тематических карт и курсов лекций, разнообразных методических материалов, газетных и журнальных статей, рефератов и др. В Интернете можно найти сайты различных образовательных учреждений и органов управления образованием. Телекоммуникационные возможности Интернета можно использовать для организации дистанционного обучения и для организации общения с помощью форумов, чатов и видеоконференций. Образовательные ресурсы Интернета могут успешно использоваться учителем на уроках географии в режимах on-line.

Современный образовательный процесс предполагает развитие у обучаемых творческих способностей. Подобное требование диктует необходимость работы учащихся с информацией, самостоятельно формируемой ими в виде творческой образовательной продукции. Решению данной задачи способствует развитие проектных технологий в изучении географии. В данном случае ИКТ, изначально предназначенные для создания информационных продуктов различного рода (текстов, презентаций, web – страниц и т.п.) и обладающие огромным творческим потенциалом, также могли бы стать эффективным инструментом в руках учащихся.

Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности диагностики уровня усвоения географической информации. Разнообразные тестовые системы и оболочки позволяют индивидуализировать процесс оценки знаний учащихся, развивать способность учащихся к самооценке.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс существенно меняет характер взаимодействия между учителем и учеником, ориентируя последнего на активное самостоятельное освоение знаний с помощью информационно-коммуникативных технологий. Деятельность педагога в этих условиях направлена не на воспроизводство информации, а на оказание помощи, поддержки, сопровождения обучающегося в образовательном процессе.

Задачи учителя – помочь обучающимся получить максимальную отдачу от учебы, следить за ходом учебы, осуществлять обратную связь в процессе выполнения заданий, поддерживать их заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета.

Основные направления деятельности учителя-предметника, использующего ИКТ в образовательном процессе в профильных классах:

1. Психолого-педагогическая диагностика личности школьника – подбор и разработка диагностических методик, позволяющих выявить: доминирующие каналы восприятия, предпочтительные способы передачи информации (графический, текстовый, вербальный, образный), темпы работы с информацией, уровень личной мотивации, личностные ориентации, зону ближайшего развития,

коммуникативную включенность, уровень готовности к обучению, сформированность общеучебных умений и навыков.

2. Обзор и анализ учебного материала, представленного на электронных носителях. Отбор и структурирование этого материала в содержательные блоки и модули с учетом индивидуальных особенностей учащихся.
3. Продумывание способов мотивации обучающихся на освоение учебного материала с учетом их личностных ориентаций.
4. Разработка дифференцированных и индивидуализированных инструкций и заданий для учащихся по работе с электронными и информационными ресурсами.
5. Оказание помощи учащимся в овладении навыками работы на компьютере, отслеживание специфических трудностей, связанных с отношением к компьютерной форме общения, особенностями подачи информации и т.д.
6. Разработка контрольных заданий, критериев оценивания, способов анализа ошибок.
7. Организация консультаций в ходе изучения учебного курса, направленных на содействие решению личностных, образовательных, коммуникативных проблем обучающихся.
8. Отслеживание и фиксация динамики достижений как группы в целом, так и каждого ученика в отдельности.

Применение информационно-коммуникативных технологий в классах социально-экономического профиля может усилить потребности старшеклассников в получении образования, поскольку создаются условия для:

- максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей старшеклассников;
- широкого выбора содержания, форм, темпов и уровня их общеобразовательной подготовки;
- удовлетворения образовательных потребностей старшеклассников в углубленном изучении определенных областей предмета;
- раскрытия творческого потенциала учащихся (участие в дистанционных образовательных проектах, конкурсах, олимпиадах и т.д.)
- расширения круга общения старшеклассников через сеть Интернет;
- освоения современных информационных технологий.

Возможности информационно-коммуникативных технологий могут быть использованы при построении содержания профильного обучения географии, прежде всего, при реализации элективных курсов, направленных либо на «поддержку» ключевых тем курса, либо на внутрипрофильную специализацию обучения и построение индивидуальной образовательной траектории. Это курсы, которые учащиеся выбирают в соответствии со своими интересами.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии способны:

- стимулировать познавательный интерес к предмету;
- придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер;
- во многом способствовать обновлению содержательной стороны предмета географии;
- индивидуализировать процесс обучения;
- развивать самостоятельную деятельность школьников;
- более углубленно подходить к изучению предмета в профильных классах;
- использовать ресурсы Интернета, работать в режиме on-line;
- возможность выбора содержания, форм, темпов и уровня подготовки по предмету, как учителем, так и учеником.

Макаев А.Р., Семенова Н.Г. Экономические требования, предъявляемые к мультимедийным курсам лекций

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одним из факторов, влияющих на повышение восприятия учебной информации и активизацию познавательной деятельности на лекциях мультимедиа является комфортность диалога между обучаемым и визуальной средой, создаваемой с помощью компьютера и мультимедийного проектора на экране. Обеспечение комфортности диалога на лекциях мультимедиа осуществляется выполнением эргономических требований. Нами выделено 6 групп эргономических требований /1/.

1 - я группа – требования к графическим средствам (шрифты, символы, формулы). Чтобы текст осмысленно читался, рекомендуется соблюдать следующие основные условия: читаемость, уместность, гармоничность и смысловой акцент. «Шрифт перестал быть только носителем информации, он сам теперь информация» / 2 /.

Читаемость – четкость, ясность, простота графических форм. Общие факторы, влияющие на читаемость, следующие: тип шрифт, толщина и размер букв, длина строки, расстояние между словами, свободное пространство на слайде. Размер шрифта определяется размером экрана и расстоянием до обучающегося. Величина букв и цифр должна быть такой, чтобы студент, сидящий на последней парте в аудитории, мог без напряжения органов зрения свободно воспринимать графическую информацию с экрана.

Уместность – органическая связь шрифта с содержанием лекции мультимедиа, образность шрифта. «Образ в шрифте – это тоже мысль, только выраженная художественными специфическими средствами» (С.Б.Телингатер). Так, например, при создании лекций мультимедиа по гуманитарным дисциплинам уместно использовать шрифт Palace Script M, Mistral, Georgia, а по техническим - Times New Roman, Arial . Также условие уместности должно соблюдаться и при создании слайдов – заставок.

Гармоничность. Шрифты должны гармонировать с другими элементами слайда: с рисунками, схемами, диаграммами.

Акцент. Усилить смысловой акцент в тексте можно путем увеличения межзнаковых и межстрочных расстояний. Акцент также создается цветом, но при этом следует помнить о гармоничном соотношении фона и основного текста При акцентировании необходима осторожность, иначе в попытке акцентировать ***все***, не удается выделить ***ничего.***

2 - я группа - требования к цветовым характеристикам (фигуро-фоновые отношения, цветовая гармония);

Одной из принципиально важной проблемой организации комфортной визуальной среды является проблема нахождения оптимальных гармонических

цветовых сочетаний, позволяющих сосредоточиться на длительное время и адекватно воспринимать информацию

Интенсивные цвета, действующие в течение длительного времени, утомляют человека, раздражают глаза и надоедают. ***Непродуманное использование цвета может вызвать у обучающегося негативное эмоциональное состояние или даже отвлекать его от работы, мешая сосредоточиться на восприятии информации***.

В настоящее время ученые многих стран, экспериментируя с воздействием цвета на психику, делают рекомендации практического его использования во всех областях человеческой деятельности. Исследования показывают, что из всего спектрального разнообразия больше всего утомляет сетчатку глаза фиолетово-синий, чуть меньше красный и меньше всего – зеленый цвет.

Определяя цветовую гамму, в которой будет выполнен мультимедийный курс лекций (МКЛ), следует учитывать некоторые общий требования, обусловленные эргономическими показателями. ***Во-первых***, необходимо постоянство используемых цветов; одни и те же объекты следует обозначать одинаковыми цветами. Это позволяет сделать цвет одним из элементов прочтения смыслового кода. ***Во-вторых***, цветовая палитра должна соответствовать относительной видимости предметов изображения; недопустимо наличие цветовых гомогенных полей, снижающих уровень контрастности. ***В- третьих***, необходимо учитывать соответствие цветов устойчивым зрительным ассоциациям. Так, например, известно, что красный цвет символизирует опасностью желтый – внимание, слежение, зеленый - разрешающий. ***В-четвертых***, необходимо равномерное распределение яркости объектов по отношению к фону; яркость контраста должна быть не менее 60 %. ***В- пятых***, необходимо оптимально выбирать цвета для смыслового противопоставления объектов (красный – зеленый, синий – желтый, белый - черный).

3 - я группа – требования к организации информации внутри одного слайда.

Информация, предъявляемая в каждом отдельно взятом слайде, организуется в соответствии с закономерностями, достаточно хорошо изученными эргономистами в моноэкранных режимах работы пользователя. Так «средний» человек не способен удерживать в кратковременной памяти информацию более чем по 5 …9 объектам. Это означает, что информационный кадр не должен содержать более 9 различных элементов (рисунков, фрагментов текста и т.д.) Пространственная организация элементов интерфейса проектируется на основе анализа траектории осмотра, имеющего традицию в психологических исследованиях восприятия человека. Фрагменты текста должны располагаться на экране так, чтобы взгляд пользователя сам перемещался в нужном направлении.

4 - я группа – требования, предъявляемые при работе с несколькими окнами (интероконные свойства).

При проектировании пользовательского интерфейса с несколькими окнами необходимо, как отмечает Е.В.Моргунов /3/, опираться на ряд критериев эргономической оптимизации интерфейсов, среди которых ведущими являются следующие:

Единственности – множественности смысловых центров на экране, согласно которому наиболее важные и часто используемые окна следует размещать в центре экрана, а менее важные, редко используемые – по периферии. Также выявлено, что наиболее комфортным для визуального восприятия является расположение полей ввода/вывода информации в нижней части экрана, при этом строка ввода должна располагаться под строкой вывода, кнопки и индикаторы, связанные с ними, нужно располагать рядом, вместе.

Симметричности – ассиметричности отображаемой информации; симметричность размещения информации на экране ассоциируется с ее статичностью, асимметричность – с динамичностью.

Зависимость между числом и размерами окон; размеры окон определяются видом и объемом информации, а также их необходимым количеством.

Отражения логики работы пользователя с окнами в их расположении.

5- я группа – требования к организации аудиоинформации.

Информация в звуковой форме способствует более эффективному ее усвоению, за счет эмоционального воздействия на психофизиологическое состояние обучающегося. Возможны следующие способы использования звукового ряда на лекциях мультимедиа /1/:

- ***асинхронное звуковое сопровождение***. В этом случае звук играет роль фона, создающего определенное настроение у обучаемых, а в некоторых случаях и психологическую разрядку. В качестве фона может использоваться не только музыка, но и различные звуковые коллажи. Асинхронное звуковое сопровождение следует использовать на лекциях мультимедиа по гуманитарным дисциплинам.

-***синхронное звуковое сопровождение***, является частью предъявляемой информации. Синхронное звуковое сопровождение на лекциях мультимедиа следует использовать при демонстрации видеофрагментов, включающих в себя съемки экспериментов, действий, уникальных установок, технологических процессов, машин. Необходимо помнить, что ***обучающий и развивающий эффект видеофрагментов проявляется только при его корреляции со словом лектора и продуктивной работой обучающихся.*** Нецелесообразно применять звуковой ряд для воспроизведения больших видеофрагментов, это лекция, а не кино.

6- я группа – требования, к организации видеоинформации.

Видеоинформацию, предъявляемую на лекциях мультимедиа можно классифицировать на четыре группы /1/:

- обычное видео (видеофильмы) - 24 кадра в секунду;
- квазивидео - 6-12 кадров в секунду;
- анимация – последовательность рисованных изображений, создаваемых с помощью анимационных программных приложений;
- компьютерное моделирование, осуществляемое с помощью программ имитационного и математического моделирования.

Как отмечено в работах /4, 5, 6/ совершенно недопустим показ целых ***видеофильмов*** на лекции – это уже телелекция - совершенно другой вид учебных занятий. На наш взгляд дидактически целесообразнее использовать лишь фрагментарный показ. При этом лектор обязательно должен и во время демонстрации оставаться главным действующим лицом, сопровождать видеофильм пояснением.

Практический опыт авторов показывает, что ***квазивидео*** целесообразно использовать на лекциях мультимедиа по гуманитарным дисциплинам, а ***компьютерное моделирование*** – по техническим.

Изобразительные возможности ***анимации*** значительно выше, чем у статического изображения. Анимированные изображения способствуют повышению выразительности и эстетичности МКЛ, но только при условии их разумного использования. Необходимо помнить, что анимация – это одно из наиболее сильных средств привлечения внимания. Замена статических изображений динамическими целесообразна лишь в том случае, когда сущность демонстрируемого объекта связана с процессом, с динамикой, с отношениями, которые не может передать статика.

Выполнение вышеперечисленных эргономических требований при создании МКЛ позволит обеспечить максимальный образовательный эффект применения лекций мультимедиа в учебном процессе.

Литература:

1. Семенова Н.Г. Создание и практическая реализация мультимедийных курсов лекций. Учебное пособие, Оренбург, ОГУ, 2004, 128 с.

2. Яцюк О.Г. ., Романычева Э.Т. Компьютерные технологии в дизайне. – СПб.: БХВ – Петербург, 2001. – 423с.

3. Моргунов Е.В. Человеческие факторы в компьютерных системах. – М.: Тривола, 1994. – 272с.

4. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.

5. Дидактические основы применения экранно – звуковых средств в школе / Под ред. Л.П. Прессмана. НИИ школьн. оборуд. и техн. ср-в обучения. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

6. Жураковский Л.А. Лекция – организация и направляющая форма учебного процесса. – Оренбург: Оренбургский политехнический институт, 1989. -19 с.

Роттердамская Е.Л. Современные информационно-коммуникативные технологии в образовании

МОУ «Гимназия № 2» г.Оренбург

Мы живем в век информации, которая лавиной обрушивается на нас, зачастую не давая времени толком разобраться в сути происходящих событий. И здесь нам на помощь приходит образовательные программы инновационного обучения. В основе этих программ лежит компетентностный подход, который включает надпрофессиональные компоненты: самостоятельность, умение принимать решения, творческий подход к делу и т.д. Инновация в образовании – внедрение новшеств, которое позволяет повысить эффективность процесса обучения и повысить качество результата. Эти цели сегодня могут быть достигнуты только благодаря использованию в процессе обучения ИКТ.

Внедрение ИКТ в практику школьного образования – одно их значимых направлений модернизации образования в стране. Необходимость обучения подрастающего поколения способам деятельности в информационном пространстве, формирования умений работать с информацией сегодня очевидно. Поэтому на современном этапе школа должна стремиться обеспечить выпускников данной компетенцией. Осуществить данную задачу можно только в условиях активного освоения и использования компьютера и информационных технологий в образовательном пространстве школы. С учетом высокой профессиональной компетенции педагогов в области ИКТ.

В нашей гимназии на сегодняшний день имеется достаточно неплохая база для овладения ИКТ.

Организация инновационных процессов ориентирована на повышение качества образовательного процесса и активизацию научно-педагогической деятельности педагогов. Область инноваций определяется актуальными потребностями общества, родителей, учащихся, современного школьного образования, возможностями гимназии. В настоящее время сферой инновационной деятельности для педагогов гимназии являются три направления:

- новые образовательные технологии;
- обновление содержания образования;
- мониторинг качества образовательного процесса.

Неотъемлемой частью образовательного процесса уже несколько лет являются мультимедиа технологии.

Компьютер, обладающий огромными возможностями (интерактивность, мультимедийность, систематизация и поиск материала), резко расширяет творческие возможности учителей и учащихся. Компьютер как универсальное средство обучения позволяет гораздо эффективнее решать целый ряд образовательных и воспитательных задач.

Усиливается мотивация к изучению предмета. Компьютерная среда для многих учащихся стала более привычной, нежели традиционная книжная, и этот момент необходимо учитывать.

Учителя гимназии активно используют ИКТ на уроках литературы, истории, физики…

Работа с анимированными картами позволяет лучше решать задачу по локализации событий в пространстве, четче проследить динамику исторических событий. Также компьютер позволяет создавать любые «наглядные пособия» - видео и аудиоподборки, анимированные карты и схемы, таблицы. Компьютерные технологии позволяют сделать гораздо более интересной и насыщенной внеурочную деятельность. Например, интеллектуальные игры. Вопросы, разработанные при помощи компьютерных технологий, являются не только более эффективными, но и более эффектными.

К тому же сейчас можно говорить о новой сфере детского творчества – творчестве компьютером. Именно через компьютерное творчество в нынешней ситуации можно поднять уровень мотивированности у учащихся. Это такая же специфическая сфера творчества, как наука, искусство, спорт. Не каждый школьник с большим желанием займется написанием реферата. А вот проявить себя в создании презентации желают многие, что учащиеся успешно овладевают мультимедийными технологиями.

В виде примера можно привести создание мультимедийного проекта в курсе изучения истории. Разработки ведутся по двум направлениям: творчество учителя и творчество детей. Учитель вместе с учениками разработали серию мультимедийных уроков по различным темам курса истории России. Работа проводится в несколько этапов:

- в начале учебного года учащиеся самостоятельно или с помощью учителя выбирает тему презентации по истории. Учитель и ученик согласовывают план работы;
- следующий этап – это поиск электронных, Интернет и печатных изданий и источников составление плана проекта и обсуждение его с учителем;
- в январе проходит защита проектов в классах на уроках. После чего учитель и одноклассники рекомендуют некоторым учащимся выступить на общешкольной научной конференции. На этой конференции работы получают публичное признание.

Результаты анкетирования и результаты итоговой аттестации позволяют с уверенностью говорить о том, что использование мультимедийных технологий на уроках и во внеклассной работе способствуют повышению интереса у учащихся к изучению истории, растет уровень мотивации, повышается уровень знаний. Учащиеся горды тем, что они своими руками создают мультимедийные проекты для оснащения кабинета, создают видеотеку. Не менее важны ИКТ и при подготовке ЕГЭ.

Также в виде примера ИКТ на уроках хотелось бы сказать об образовательном квесте и его предназначении.

«Квест» в переводе с английского означает путешествие и относится к типу игровых образовательных проектов. Участник квеста должен добиться

определенной цели, прибегая к помощи собственных знаний, опыта, а также общаясь с другими участниками квеста. Квесты – действенной способ формирования познавательной мотивации, развития творческого мышления и способностей.

Особенность квеста в том, что он проводится с использованием ИКТ и направлен на формирование информационных компетенций и воспитание культуры в использовании компьютера как инструмента творческой и интеллектуальной деятельности человека.

В содержательном плане Квест как электронный вид работы дает возможность использовать самые разнообразные виды образовательных медиаресурсов с отличным качеством (анимация, музыка, видео, художественные изображения, фотографии).

Кроме того Квест – это способ организации учебного занятия в интересной, увлекательной, актуальной для современных детей форме. Он наполняется любым содержанием – знаниевым и воспитательным.

Данный метод позволяет одновременно обучать детей использованию компьютера, информационным технологиям, формировать способы деятельности в информационном пространстве.

Квест может быть использован в любой компьютерной программе, может проводиться на любых этапах изучения темы. Он также является увлекательной формой внеклассных занятий.

В гимназии используется определенный алгоритм подготовки образовательного квеста:

- подбор темы (изучение нового и обобщения);
- определение целей.
- разработка центрального задания (практического и познавательного, воспитывающего) в виде информационного продукта, решения проблемного вопроса, задачи, создания творческого продукта;
- разработка сюжета квеста и ролевой структуры;
- подбор содержательного материала;
- разработка этапов – заданий (викторины, поиск информации, творческое задание);
- подбор информационной технологии (зависит от уровня владения компьютером);
- красочное оформление в электронном виде;
- распределение папки с квестом на компьютерах.

Нельзя обойтись без ИКТ и при использовании технологии ТРИЗ. Триз – это Теория Решения Изобретательских Задач, которая развивает креативное мышление учащихся. В частности на уроках истории приемы ТРИЗа служат активизации учебной деятельности учеников, формируют внутреннюю мотивацию к познанию, организуют оптимальные виды и формы учебной деятельности.

Использование ИКТ играет важную роль и при использовании проектной обучающей технологии, которая все больше внедряется в учебный процесс.

Проектный метод позволяет:

- научить учащихся самостоятельному, критическому мышлению;
- размышлять, опираясь на знания фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;
- принимать самостоятельные аргументированные решения;
- научить работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Именно ИКТ помогает успешно разрабатывать дидактический и методический материал в поддержку проектной деятельности.

Современная школа страдает от перенасыщенности учебной программы и экспериментальных учебников. Уровень сложности изучаемого материала достаточно высок, и его форсированное изучение традиционными методами уже не дает высоких результатов. Выходом из создавшегося положения может стать как можно более широкое использование новейших технологий обучения и прежде всего ИКТ. Особое внимание овладению компьютерными технологиями нужно уделить не только учителям информатики, но и всем учителям – предметникам. Для этого, естественно, нужны условия. В МОУ «Гимназия № 2» для этого создаются все условия и предоставляется достаточно возможностей.

Литература:

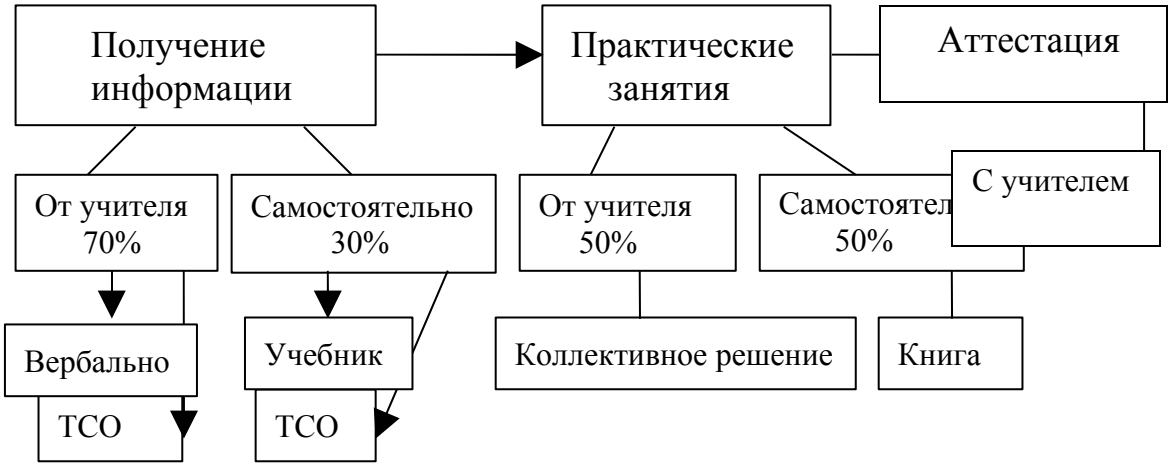
1. - Н.В.Борисова, В.Б.Кузов «Развитие компетентности преподавателя как фактор качества образовательных технологий». Издательство ЛИНК 2003 г.
2. - Л.Н.Раинкина «Виртуальный преподаватель». Издательство Труды II Всероссийской н-п конференции «Образовательная среда сегодня и завтра» с.73 – 74.
3. - Е.В.Камаева «Мультимедиа технологии как средство повышения мотивации к изучению истории». Издательство НОУ школа «Творчество» г.Самара 2005 г.
4. - Н.И.Шевченко «Нетрадиционные методы преподавания истории в старшей школе», журнал «Преподаватель истории в школе» 2005 г.

Рыбакова Н.К. Мультимедийное творчество гимназистов

МОУ «Гимназия №2» г. Оренбурга

С чего мы начинали? Как это и положено в физике – с формулы. Точнее, с двух формул. ***Первая***: **знание необходимо рассматривать как процесс, а не только как результат**. ***Вторая***: **от решения исследователь-ской проблемы и создания собственного проекта – к хорошим знаниям по предмету.**

Традиционная модель учебного процесса



Закон Российской Федерации «Об образовании» (статья 14, п. 2): говорит, что содержание образования должно обеспечивать:

формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Переход к информационному обществу вносит изменения во все сферы жизнедеятельности человека, что ведет к смене парадигмы образования.

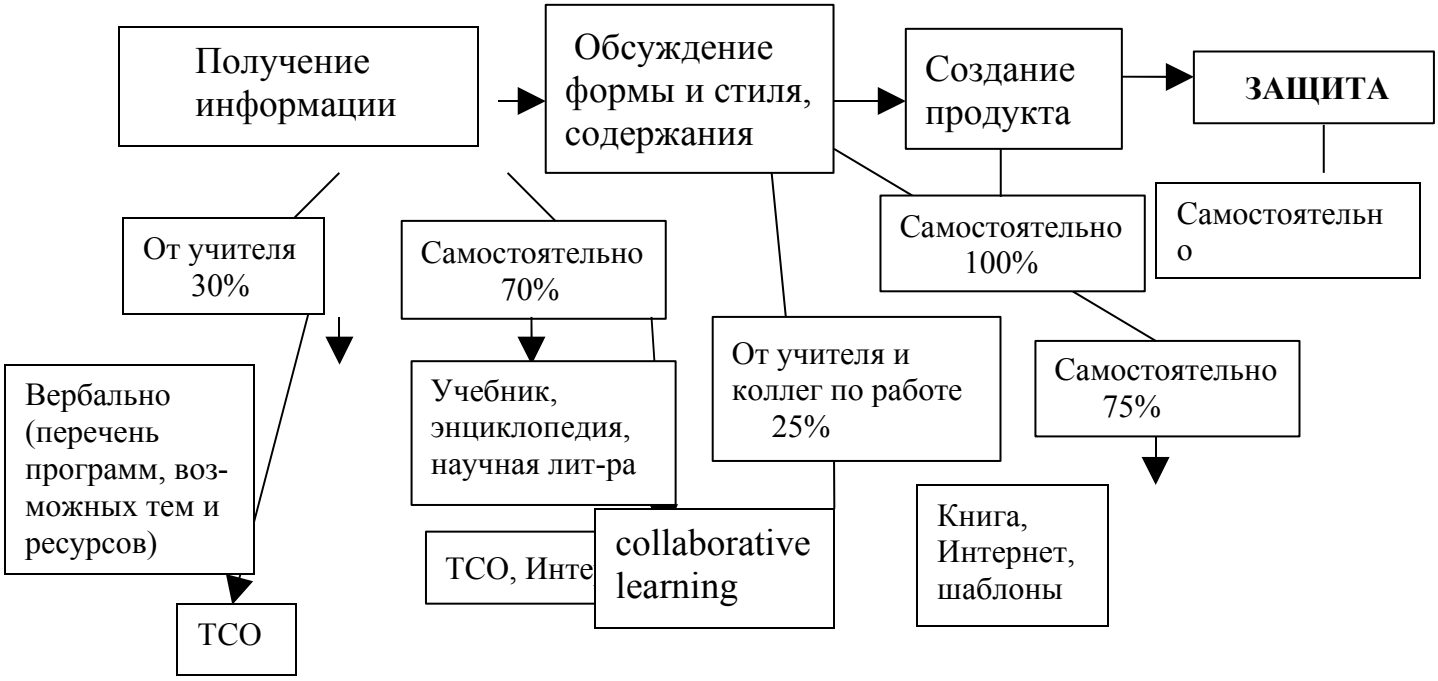
«Будущий профессионал должен:

- иметь беспрепятственный доступ к разнообразным источникам информации за счет профессионального использования информационно-коммуникационных технологий и технических средств;
- уметь своевременно, быстро и качественно обрабатывать большие
- объемы информации, оптимально выбирая информационно-коммуникационные технологии;
- иметь наработанную коммуникационную среду;
- уметь на основе имеющегося знания создавать новое и применять его

- к той или иной деятельности;
- - обладать способностью к профессиональной мобильности, социальной активности;
- иметь компетентность в смежных областях;
- уметь быстро и эффективно принимать решения;
- иметь способность к постоянному самосовершенствованию, самореа-
- лизации, саморазвитию»[1].

Именно эти навыки мы развиваем у наших гимназистов – в том числе и во время внеаудиторной работы.

Модель получения знаний при работе над мультимедийным продуктом



Начинали мы с разработки цифровых образовательных ресурсов по физике. Текст брали из школьных учебников, энциклопедий, научных журналов. Прекрасный анимационный и видео материал черпали из электронных учебников по физике. Самыми привлекательными для нас оказались – «Библиотека наглядных пособий» (1.С. Образование. Версия 3), Медиатека по физике (Кирилл и Мефодий – версия 2003), «Физика» (Физикон) и «Видеозадачник по физике» (Ч. 1-3, «New Media Generation»).

Там же брали формулы, определения, фото и рисунки. Когда этого становилось недостаточно, перебирали старые журналы «Наука и жизнь», изучали новые печатные материалы. Например, большой интерес вызвала появившаяся совсем недавно книга «Неразгаданные тайны человечества» издательства Ридерз Дайджест.

Неоценимым источником информации стала для нас «Большая Энциклопедия» Кирилла и Мефодия 2006 года выпуска. И, бесспорно, неиссякаемым

«поставщиком» огромного количества как текстовых, так и видео и анимационных материалов остаётся Интернет.

Сейчас созданием электронных презентаций к устным выступлениям на уроке начали заниматься даже ученики **7-8** классов. Они учатся работать в программах

1. Microsoft Office Word (создание текстовых документов)
2. Microsoft Office Excel (создание таблиц, диаграмм)
3. Microsoft Office PowerPoint (создание слайдов)
4. Internet Explorer (Интернет)
5. Paint (Работа с графическими файлами и т.п.)

Наиболее «продвинутые» уже освоили

1. ACD Photo Editor (редактирование фотографий)
2. Easy CD-DA Extractor (конвертор музыки)
3. Nero Start Smart (запись, стирание дисков)
4. Windows Movie Maker (нарезание видео фрагментов)
5. Alcohol 120^0 (запись дисков, создание образов)
6. Photoshop (редактирование фотографий, создание картинок и фонов)
7. MS Access (XP) (создание баз данных)

Они учатся друг у друга. Старшеклассники подсказывают, в каких программах удобнее решать ту или иную задачу, превосходство одних программ над другими. Вот вам и collaborative learning (обучение в сотрудничестве). Всё смелее осваиваются Turbo Pascal (создание программ), Guitar Pro (сочинение музыки), Nero Wave Editor (редактирование аудио файлов), Virtual Dub (редактирование видео файлов).

Постепенно гимназист проходит три уровня развития информацион-ной компетентности:

- **интуитивный** (начальный)
- **нормативный** (достаточный)
- **творческий** (высокий)

Учащиеся десятых классах гимназии выполняют небольшой мультимедийный проект по выбранному предмету с помощью информационных технологий. В конце 1 полугодия (в зимнюю сессию) его защита оценивается как экзамен.

Обязательные требования к работе - соответствие стиля оформления заявленной форме проекта и оригинальность содержания; приветствуется использование при этом как можно большего количества различных приёмов и эффектов.

Учащиеся 11 класса в зависимости от профиля выполняют один или два проекта. Один из них в форме сайта, в котором должен быть использо-ван объектно-ориентированный язык.

После защиты на экзамене, с проектами, получившими наибольшее количество баллов по следующим критериям:

1. Актуальность.
2. Исследовательский характер.
3. Степень самостоятельного участия.

4. Степень творческого подхода.
5. Грамотность оформления работы.
6. Практическая значимость

учащиеся выступают на научно-практической конференции и участвуют в различных конкурсах.

«Под культурой проектной деятельности следует понимать совокупность навыков целеполагания, методов и технологий проектирования, планирования, организации деятельности, диагностики результатов разработки проекта, его реализации, презентации итогов и, наконец, правил оформления проектной документации вне зависимости от области и специфики ведения проекта.

Можно сформулировать основные умения, необходимые для формирования культуры проектной деятельности:

проблематизация умение формулировать проблему после рассмотрения какой-либо ситуации или явления;

- целеполагание умение формулировать цель деятельности;
- планирование умение формулировать задачи, планировать этапы, пред-полагаемые результаты, сроки, исполнителей и т.д.;
- анализ результатов и рефлексия умение анализировать результат выполнения проекта по соответствию цели, умение оценивать результаты решения задачи и т.д.
- презентация и защита умение представлять результаты выполненного проекта». [2].

Преимущества описанной технологии очевидны: гимназисты учатся самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие в реальном мире трудности, искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей действительности и т.д.

Как сделать проекты не только количественными, но и качественными? Может за счет следующего:

- тема и вопросы проекта формулируются в исследовательском аспекте,

и так, чтобы формулировка вызвала интерес у окружающих. Например:

тема «Фотон» звучит как «О бедном фотоне замолвлю я слово», тема

«Исаак Ньютон» «Яблочная эпопея Исаака Ньютона»,

«Сила трения» «Почему дверь скрипит, а скрипка плачет?»

- использование нетрадиционных ресурсов - собственные съемки, смоделированные ситуации, создание которых повышает интерес у гимназистов к работе, а тем самым и качество работы.
- защита проектов - сначала проводится предзащита, где выявляются интересные моменты, так называемые изюминки проекта, которыми следует заинтересовать слушателей**?**

Иногда темы предлагают сами гимназисты. Приходят к учителю и говорят: «Я прочитал книгу – хочу по ней сделать презентацию». Что делать? Бросать все дела и читать эту книгу, чтобы быть в контексте происходящего, вовремя заострить внимание на одном, уберечь от другого, подсказать третье. И радоваться тому, что мысль бьется, сердце отзывается, руки тянутся к очередному, может не самому удачному, полёту в информационное пространство, в атмосферу соревнования, конкурса - оттого, что жить так интереснее, оттого, что иначе жить не умеем.

Литература:

1. Петухова Т.П. Современная парадигма информационного общества как основа стратегии формирования информационной компетенции специалиста // Вестник ОГУ, 2005, №1
2. Корнеева Татьяна Борисовна, Шамина Ольга Борисовна (school-metod@main.tusur.ru)
Томский университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Образовательный центр «Школьный университет», г. Томск.

Семенов А.М. Модель адаптивной системы нейро-нечеткого вывода для решения задач прогнозирования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Проблематика нейронных сетей, генетических алгоритмов и нечетких систем, и в особенности комбинации этих методов - это одна из наиболее интенсивно развивающихся в настоящее время областей исследований, получившей название «Вычислительные технологии».

Нейронные сети, генетические алгоритмы и нечеткие системы дополняют классические экспертные системы, которые считаются одним из главных направлений приложения искусственного интеллекта, а также в некоторых случаях выполняют функции этих систем путем реализации так называемых интеллектуальных вычислительных систем. Одна и та же система может применяться для решения различных задач, что считается несомненным достоинством по сравнению с классическими экспертными системами, ориентированными, как правило, на достаточно узкую проблему, например, на медицинскую диагностику конкретного заболевания.

При определенных условиях нечеткая система может быть представлена в форме многослойной сети с прямым распространением сигнала и способна решать задачи прогнозирования, (например прогнозирование электропотребления) с минимальной погрешностью.

Основу энергосбережения в электроэнергетике составляет планомерная реализация комплекса технических и технологических мер, которым должна предшествовать оптимизация электропотребления техноценозов на системном уровне [Гнатюк В.И. Монография. Закон оптимального построения техноценозов, 2005 [Электрон] *http://www.baltnet.ru/~gnatukvi/ind.html*]. Оптимизация электропотребления на системном уровне осуществляется в рамках связанной методики в четыре этапа.

На этапе статистического анализа и построения эмпирической модели процесса электропотребления осуществляется полномасштабная статистическая обработка данных по электропотреблению, которая включает интервальное оценивание, а также ранговый и кластерный анализ.

При исследовании объектов техноценологического типа по приведенной методики в той или иной степени, не учитываются относительность знаний о случайной величине. Поэтому погрешность прогнозирования электропотребления отдельных объектов составляет 4 – 10% [Гнатюк В.И. Ранговый анализ техноценозов // Электрика. – № 8. – М.: Наука и технологии, 2001. – С. 14 – 22.]. Применение нейронной сети для решения задачи предсказания нагрузок энергетической системы, рассматриваемое в [Оссовский С. Нейронные сети для обработки информации / Пер. с польского

И.Д. Рудинского.-М.; Финансы и стстистика,2002.-344 с.], приводило к погрешности прогнозирования в 3,24-3,4%.

Одним из возможных путей снижения указанной погрешности, по мнению автора, является реализация в информационно-вычислительном комплексе прогнозирования электропотребления гибридной сети, как адаптивной системы нейро-нечеткого вывода.

Суть данной задачи состоит в том, чтобы, зная динамику изменения электропотребления за фиксированный интервал времени, предсказать ее значение на определенный момент времени в будущем.

Основная идея, положенная в основу модели гибридных сетей, заключается в том, чтобы использовать существующую выборку данных для определения параметров функций принадлежности, которые лучше всего соответствуют некоторой системе нечеткого вывода. При этом для нахождения параметров функций принадлежности используются известные процедуры обучения нейронных сетей. В пакете Fuzzy Logic Toolbox системы MATLAB [Гультяев А. Визуальное моделирование в среде MATLAB: учебный курс.-СПб.:Питер,2000.-432с.] гибридные сети реализованы в форме так называемой адаптивной системы нейро-нечеткого вывода ANFIS. С одной стороны, гибридная сеть ANFIS представляет собой нейронную сеть с единственным выходом и несколькими входами, которые представляют собой нечеткие лингвистические переменные [Леоненков А.В. Нечеткое моделирование в среде MATLAB и fuzzyTECH.-СПб.: БХВ-Петербург,2005.-736с.]. При этом термы входных лингвистических переменных описываются стандартными для системы MATLAB функциями принадлежности, а термы выходной переменной представляются линейной или постоянной функцией принадлежности. В качестве исходных данных была принята гипотетическая информация о динамике электропотребления объекта в условных единицах за некоторый временной интервал, приведенная в таблице 1. Выборка составляет 53 значения.

На основе данных определены пять входных переменных и одна выходная. Как правило, значения временного ряда из недалекого прошлого лучше описывают прогноз, чем более старые значения этого же ряда. Тогда можно использовать для прогнозирования скользящее среднее:

$$Y(t+1)=(1/(T+1))*[Y(t)+Y(t-1)+...+Y(t-T)]. \qquad (1)$$

Таблица 1 (фрагмент) - Динамика электропотребления объекта

потр.	дата	потр.	дата	потр.	дата	потр.
26.6964	06.09.2006	26.6406	20.09.2006	26.7715	04.10.2006	26.7335
26.7614	07.09.2006	26.6714	21.09.2006	26.7974	05.10.2006	26.7671
26.7863	08.09.2006	26.6708	22.09.2006	26.7674	06.10.2006	26.7603
26.7998	09.09.2006	26.7625	23.09.2006	26.6712	07.10.2006	26.8102

Смысл его заключается в том, что модель видит только ближайшее прошлое (на T отсчетов по времени в глубину) и, основываясь только на этих данных, строит прогноз. Соответствующие обучающие данные сводятся в таблицу 2.

Таблица 2 (фрагмент) - Обучающие данные

1-я вх. пер	2-я вх. пер	3-я вх. пер	4-я вх. пер	5-я вх. пер	вых. пер
26.7944	26.7263	26.6665	26.6712	26.7674	26.7498
26.7498	26.7944	26.7263	26.6665	26.6712	26.7799
26.7799	26.7498	26.7944	26.7263	26.6665	26.7948
26.7948	26.7799	26.7498	26.7944	26.7263	26.7335
26.7335	26.7948	26.7799	26.7498	26.7944	26.7671

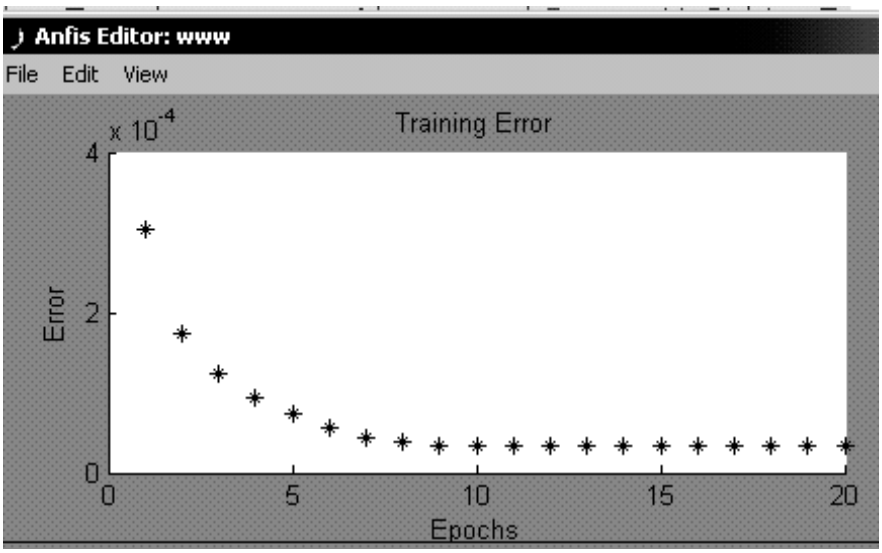
Объем обучающей выборки равен 43, что соответствует динамики по 5.10.2006 г. (таблица 1). При этом данные с 06.10. 2006 г. не вошли в состав обучающей выборки, и будут использоваться для проверки адекватности построенной модели. При создании структуры системы применена процедура субтрактивной кластеризации для предварительного разбиения значений входных переменных на кластеры близких значений (Sub. clustering).

Для обучения гибридной сети применен гибридный метод обучения с уровнем ошибки 0, а количество циклов обучения задано равным 20. После окончания обучения данной гибридной сети может быть выполнен анализ графика ошибки обучения (рисунок 1), который показывает, что обучения практически закончилось после 9-го цикла.

После обучения гибридной сети можно визуально оценить структуру построения нечеткой модели (рисунок 2). С помощью графических средств системы MATLAB можно выполнить контроль и настройку параметров функций принадлежности входных переменных и правил нечетких продукций. Для выполнения соответствующих операций можно воспользоваться редактором функции принадлежности.

Рисунок 1 - График зависимости ошибки обучения от количества циклов обучения

Для проверки адекватности построенной нечеткой модели гибридной сети использована функция командной строки evalfis. В качестве аргументов



этой функции указан вектор значений временного ряда на текущий день (05.10.2006г.) и 4 предыдущих дня. Результат вывода прогноза потребления электроэнергии объектом на следующий день (06.10.2006г.), имеет вид:

```
>> out=evalfis ([26.7671 26.7335 26.7948 26.7799 26.7498], www)
Warning: Implication method should be "prod" for Sugeno systems.
> In D:\MATLAB6p5\toolbox\fuzzy\fuzzy\evalfis.m at line 54
out =
   26.7451
```

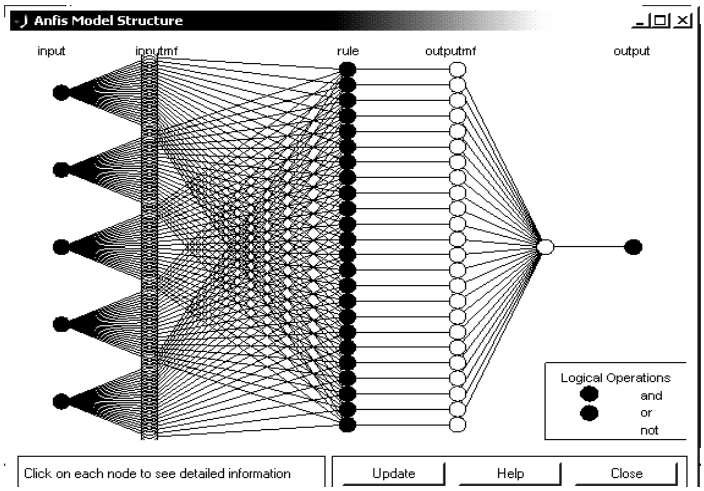


Рисунок 2 – Структура сгенерированной системы нечеткого вывода

Сравнивая полученное значение с соответствующим значением из таблицы 1, можно констатировать близость этих значений. Погрешность составляет 0,057%.

Таким образом, проверка построенной нечеткой модели гибридной сети показывает достаточно высокую степень ее адекватности реальным исходным данным, что позволяет сделать вывод о возможности ее практического использования для прогнозирования потребления электроэнергии объектом.

Семенова Н.Г. Особенности применения мультимедийных обучающих систем в инженерно-техническом образовании

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Под ***мультимедийными обучающими системами*** мы понимаем совокупность взаимосвязанных, адаптивных обучающих программ информационного, тренировочного, диагностирующего и моделирующего характера, обеспечивающих непрерывный дидактический цикл обучения, выполненных на основе технологий мультимедиа. Рассматривая применение мультимедийных обучающих систем (МОС) в инженерно-техническом образовании необходимо отметить некоторые особенности и сложности подготовки инженеров. ***Первая особенность*** подготовки инженеров состоит в том, что в образовательном процессе с целью повышения эффективности усвоения, каждый объект изучения в рамках учебной дисциплины обязательно должен снабжаться всеми необходимыми компонентами теоретического, практического, модельного и экспериментального изучения. Если же какой-либо компонент в этой цепочке будет отсутствовать, то будет подготовлен студент крайне ограниченный. Поэтому в учебных планах по инженерно-техническим дисциплинам включены все виды учебных занятий: лекционные, практические, лабораторные.

Вторая особенность состоит в том, что будущий специалист (инженер) в обязательном порядке должен быть обучен, не только, умению читать техническую литературу, разбираться в электрических и монтажных схемах, конструкторской документации, умению проводить проектные и поверочные расчеты, использовать аппарат моделирования, ***но и технике постановки и проведения физического и инженерного эксперимента***. Полноценная подготовка специалистов невозможна без занятий обучающихся в учебных лабораториях, а на заключительных этапах – и без приобщения к проведению научных исследований. Известно, что лабораторные практикумы являются самым дорогим видом учебного процесса, на их реализацию расходуется около 80% всех затрат на подготовку инженеров. Требование ускоренной смены техники и бурное развитие технологий с неизбежностью приводят к столь же быстрому моральному старению учебного лабораторного оборудования. Недостаток лабораторного оборудования и ограниченные возможности доступа к нему часто не позволяют проводить подготовку специалистов на современном уровне. В этих условиях необходим новый подход к организации учебного процесса на лабораторных занятиях. Он основан на применении виртуальных лабораторных работ, предназначенных во-первых, для отработки практических умений и навыков, путем моделирования физических экспериментов, когда объект исследования недосягаем для обучающегося, либо операции с ним опасны, сопрягаются с высокой трудоемкостью, либо

отсутствием аналогов в окружающей действительности. В этом случае виртуальный лабораторный практикум и моделирование выступает ***как учебное средство***. Во-вторых, для овладения моделированием как методом познания и решения задачи, для построения различных моделей изучаемых понятий и использование моделирования для изучения этих понятий, что предопределяет активность учебно-познавательной деятельности обучающегося. В этом случае моделирование необходимо рассматривать ***как учебное действие*** .

Третья особенность состоит в том, что при изучении инженерно-технических дисциплин необходимо сформировать в своей памяти достаточно большое количество теоретических понятий с учетом их взаимосвязей. Система понятий инженерно-технических дисциплин, как отмечается в работе Л.Х.Зайнутдиновой отличается высоким уровнем иерархичности и высокой степенью логической взаимосвязанности ее компонентов. Каждое последующее изучаемое понятие, как правило, включает в себя предшествующие, уже изученные понятия. Поэтому усвоение нового материала возможно только при условии прочного усвоения предыдущего. Этого можно достичь только путем выполнения большого объема разнообразных контролируемых тренировочных действий на практических занятиях, легко реализуемых электронными средствами учебного назначения.

Четвертая особенность состоит в изучении сложных электротехнических систем и устройств или динамических процессов (явлений), большого количества абстрактных понятий и отношений с ними, восприятие и мысленное представление которых затруднено и сопряжено созданием у обучающегося своего собственного, не всегда корректного (правильного) наглядно-образного представления. В связи с этим, одним из основных дидактических требований предъявления учебной информации студентам инженерно-технических специальностей должно стать требование ***наглядности***, позволяющее перевести учебную информацию из вербальной в наглядно-образную форму. В высшей школе первичное формирование своего собственного представления об объекте происходит на лекциях, поэтому именно на этих занятиях, в первую очередь, должны применяться мультимедиа технологии, обеспечивающие высокий уровень наглядности восприятия информации.

Пятая особенность инженерно-технического образования связана с изучением динамических процессов в сложных электротехнических устройствах и отношений с абстрактными понятиями. Особую трудность у обучающихся вызывает изменение соотношения между значимостью тех или иных физических явлений в функционировании одного и того же технического устройства в зависимости от режима его работы. Во многих случаях сложность информации, предоставляемой обучаемому настолько велика, что она просто не может быть воспринята за необходимое время на требуемом уровне. Поэтому в преподавании инженерно-технических дисциплин наиболее значимой

становится реализация дидактического ***принципа доступности*** обучения, реализуемого на лекциях с помощью (использованием) компьютерной визуализации изучаемых понятий, процессов в виде геометрических и имитационных моделей, выполненных с пошаговой анимацией.

Шестая особенность. В соответствии с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2006 -2010 годы выдвинуты новые требования к инженеру 21-го века, к основным из которых, как следует из работы И.Д.Белоновской, следует отнести: обладание оперативными и мобильными знаниями; потенциальная готовность и умение решать профессиональные задачи практически; умение применять тот или ной метод в зависимости от конкретных условий; обладание критическим мышлением и способностью принимать наиболее оптимальные решения.

Формирование вышеназванных качеств в инженерно-техническом образовании связано с применением методов активного обучения, позволяющих перевести деятельность обучающихся с репродуктивного уровня на продуктивный. В условиях обязательного изучения студентами инженерно-технических специальностей динамических процессов сложных электротехнических устройств, целесообразно синтезировать активные методы обучения с возможностями компьютерного моделирования.

На основании анализа специфики инженерного образования установлено, что для инженерно-технических дисциплин наиболее перспективна разработка МОС, обеспечивающих:

- наличие обучающих программ по всем видам учебных занятий инженерно-технического образования (лекционные, практические, лабораторные), включая самостоятельную работу студентов, предусматривающую выполнение расчетно-графических заданий, курсовых и дипломных проектов;
- доступное изложение лекционного материала повышенной сложности, осуществляемое компьютерным моделированием электротехнических устройств (систем), режимов их функционирования в виде геометрических и имитационных моделей;
- компьютерную визуализацию сложных электротехнических устройств, динамических процессов, абстрактных понятий и отношений с ними, обеспечивающую высокий уровень наглядно-образного представления информации на лекционных занятиях и формирование у обучающихся неискаженного своего собственного образа;
- большого количества виртуальных лабораторных работ, предназначенных, во-первых, для отработки практических умений и навыков, путем моделирования физических экспериментов, обеспечивающих безопасность работ, во-вторых, для овладения обучающимися моделированием как методом познания;

- большого количества разнообразных диагностируемых программ, предназначенных для закрепления приобретенных теоретических и практических знаний, умений, навыков;

- синтез компьютерного моделирования статических и динамических процессов в сложных электротехнических устройствах, абстрактных понятий и отношений с ними с активными методами обучения, позволяющими перевести учебную деятельность обучающихся с репродуктивного уровня на продуктивный.

Шабанова Е.В. Реализация информатизации образования с точки зрения учителя информатики

МОУ «Лицей №6» г.Оренбурга

Процесс информатизации современного общества неизбежно ведет к более активному использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Повсеместное распространение ИКТ привело к тому, что сегодня на первый план выходит проблема уровня информационной культуры преподавателей. Одним из показателей компетентности педагога является степень использования ИКТ в его профессиональной деятельности. Особая миссия, в связи с этим, возлагается на преподавателей информатики, призванных быть проводниками новых информационных и образовательных технологий.

Задачей учителя на уроках информатики является формирование у учащихся информационной культуры и информационной компетентности. Наряду со знаниями, учащимся необходимо владеть следующими навыками: сбора, обработки и систематизации, анализа информационного массива. Они носят общеучебный характер, являются приоритетными в современном общем образовании.

Основные направления работы учителей информатики лицея №6 в свете решения проблем информатизации образования:

1. Разработка межпредметных методических и учебных пособий.
2. Рецензирование учебно-методических разработок учителей-предметников лицея.
3. Разработка тестов и проведение тестирования.
4. Проведение предметных недель по предмету "Информатика и ИКТ".
5. Поддержка в проведении предметных недель по другим предметам.
6. Подготовка и помощь в проведении методических дней в лицее.
7. Обучение работников педагогического коллектива лицея работе с вычислительной техникой, оргтехникой, работе с издательскими, мультимедийными системами и др.
8. Разработка, адаптация и распространение программных продуктов (обучающие, контролирующие и тестирующие программы и др.).

Внедрение профильного образования потребовало более широкого применения ИКТ. При изучении профильных предметов необходимо моделировать различные ситуации и процессы (например, экономические ситуации,

биологические и физические процессы), производить математические расчеты, составлять экономические прогнозы, производить визуализацию данных и т.д. С представленными в компьютерной форме объектами можно осуществлять различные действия, изучить их не только статичное изображение, но и динамику развития в различных условиях, исследовать поведение моделей, производя компьютерные эксперименты. В качестве примера можно привести элективный курс «Решение систем линейных алгебраических уравнений средствами MS EXCEL», который предлагается учащимся 10-11 классов математического и экономического профилей. Данный элективный курс решает проблему преемственности знаний учащихся средней и высшей школы. Решение систем линейных алгебраических уравнений с применением средств ИКТ позволило расширить границы восприятия экономической, математической информации, поднять уровень познания до практической значимости изучаемого материала.

Для получения знаний и навыков работы в различных прикладных программах учителями лицея создаются интерактивные учебники. Например, для изучения редактора растровой графики в элективном курсе «Компьютерная графика» учителем Мосиной Вероникой Вячеславовной был разработан интерактивный учебник «Работа со слоями в Adobe Photoshop». Были использованы мультимедийные технологии, комплексно подключающие текст, звук, анимацию, а также видеоизображение. Интерактивные учебники не являются оцифрованной копией обычного учебника, поэтому позволяют лимитировать и контролировать подачу учебного материала, задавать оптимальный режим работы учащемуся, диагностировать освоение учебного материала, осуществлять самоконтроль. Также организация качественной зрительной информации повышает эффективность урока. Кроме того, такие учебники способствуют формированию у учащихся рефлексии. Как правило, обучающие программы и интерактивные учебники дают возможность обучающимся наглядно представить результат своих действий, определить этап в решении задачи, на котором сделана ошибка, и исправить ее.

В настоящий момент в нашей области полным ходом идет реализация Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства информационных технологий и связи Российской Федерации № 176/85м от 30 июня 2006 г. «Об организации подключения к сети Интернет образовательных учреждений, не имеющих такого доступа». Всеобщее подключение школ к Интернету является важным шагом в решении проблемы информатизации общества. Этот шаг позволяет говорить о создании новой современной образовательной среды.

Интернет-технологии на уроке могут рассматриваться:

- Не как цель, а как еще один инструмент исследования;

- Как источник дополнительной информации по предмету;
- Как способ самоорганизации труда и самообразования;
- Как возможность личностно-ориентированного подхода для учителя;
- Как способ расширения зоны индивидуальной активности.

Современные мультимедийные образовательные комплексы предоставляют, конечно же, большие возможности для эффективного изучения школьных дисциплин, но опыт последних нескольких лет свидетельствует, что метод проектов повышает качество обученности по информатике, формирует межпредметные связи и повышает эффективность изучения той школьной дисциплины, проект для которой реализовывался. Проектный метод позволяет не только углубленно изучать материал и демонстрировать учащимся необходимость и целесообразность использования ИКТ, но и формировать общеучебные умения, системы научных знаний, мировоззрение, способствовать профессиональной ориентации учащихся. Учебно-проектная деятельность учащихся является одним из эффективных методов организации обучения на уроках информатики и ИКТ.

Применение метода проектов в практике преподавания информатики в лицее №6 явилось поиском путей решения явно обозначившихся проблем. Как наиболее острую из них следует выделить проблему различного стартового уровня знаний и умений школьников по информатике. Кроме того, с помощью этого метода мы пытаемся решить проблемы нехватки компьютеров (проект можно выполнять после уроков или дома), времени, обеспечить индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся.

Совмещение исследовательских проектов с широкими коммуникативными возможностями сети Интернет раскрывает интересные перспективы перед учителями–предметниками и может использоваться в преподавании предметов.

На сегодняшний день встает острый вопрос о перегрузке учащихся школьными предметами. Растет количество предметов, домашние задания увеличиваются и усложняются. Решением этой проблемы может служить выполнение учебного проекта как интегрированного домашнего задания. Такое задание может быть зачтено по двум и более предметам. Таким образом, мы не только разгружаем ребенка, но демонстрируем ему наличие межпредметных связей, формируем понятие целостности мира.

Вот несколько примеров осуществленных проектов.

- ✓ Проект по созданию анимационных фильмов в Macromedia Flash MX «Моделирование физических и природных процессов». Цель: подготовка визуальных материалов для уроков физики, астрономии и географии; моделирование в среде векторного

графического редактора динамических процессов, применение основных приемов работы в Flash MX.

- ✓ Проект создания журнала «Спорт», «Компьютера», «Мы» (по произведению Замятина «Мы») и т.д., тематика должна была совпадать с любой образовательной областью, ведущейся в данном классе. Цель: выпуск журнала, подборка материала по определенной теме в помощь учителю-предметнику, применение умений оперативного поиска, обработки информации, закрепление навыков работы в CorelDraw.
- ✓ Проект «Образовательные ресурсы Интернета по …» далее шло название предмета. Цель: создания информационно-методического пособия по образовательным ресурсам Интернет для учащихся и преподавателей различных дисциплин, формирование навыков работы с поисковыми системами, быстрый поиск информации и творческий подход к ее отбору.

Примеры проектов и интегрированных домашних заданий можно продолжить. Очень много интересных идей и проектов можно встретить на сайтах учителей информатики.

Проектная работа – хороший способ создания и пополнения методических пособий. Проектная деятельность формирует навыки работы с информацией, т.е. общеучебные навыки, способствует активному освоению ИКТ и, как следствие, ведет к повышению информационной культуры учащихся.

Педагогика высшей школы

Белоусов Е. А. Модедь специалиста как идеалистический образ при построении университетской образовательной системы

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург.

Масштабы перемен, происходящих в мире, столь значительны, что многие ученые в качестве отдельной проблемы выделяют проблему человека в меняющемся мире.

Содержание проблемы связано с решением трех наиболее важных задач:

- осознанием причин и сущности происходящих в мире перемен, их возможных глобальных и локальных последствий;
- разработкой принципов и методов адаптации людей к меняющемуся миру;
- обеспечением практического внедрения этих принципов и методов (прежде всего, через систему образования и воспитания).

Решение этой проблемы лежит через изменение социальных и нравственных установок личности и общества, переориентации человечества с идеологии поступательного роста культа материальных ценностей на духовное самосовершенствование, формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения. Основой образования XXI века должна стать идея фундаментальности и целостности знаний. В данном случае под фундаментальностью образования понимается не набор традиционных фундаментальных наук, заложенных в образовательную программу, а образование, дающее целостное видение природы, человека и общества.

В основе большинства современных моделей лежит понятие «ключевые компетенции». Данное понятие трактуется как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

Назовем следующие ключевые компетенции:

- навыки коммуникации: письменной, устной;
- вычислительные навыки: использование графической информации, использование цифр, критическое мышление, планирование и организация, рецензирование и оценивание;
- использование информационных технологий;
- навыки работы с другими (сотрудничества).

Известный специалист по менеджменту Роберт Катц, изучая особенности подготовки специалистов в сфере управления, выделяет три качества, которые могут быть включены в модели специалистов и других профессий:

- профессиональные знания и навыки, включающие специальные знания, аналитические способности в данной области и мастерство в применении инструментов менеджмента;

- человеческие свойства, означающие умение работать как член команды и организовывать согласованную работу в группе, руководителем которой он является;

- стратегическое мышление, включающее способность представить организацию как целое, что подразумевает понимание взаимозависимостей различных организационных функций и взаимовлияния изменения различных частей организации и, наконец, распространяется до видения взаимоотношений частных задач с отраслевыми, местными и региональными, а также политическим, социальным и экономическим окружением на уровне страны в целом.

В.Е Родионов определяет модель как «…средство выделить сущностный аспект из реального объекта, усечь последний для последующего логического анализа. Моделирование в проектировании позволяет оперировать с объектами, относительно которых мы не располагаем полнотой знаний».

Общеметодологический подход к изучению понятия модель специалиста был выработан Н.Ф. Талызиной. Ее работы в рассматриваемой нами области основаны на том, что качество профессиональной подготовки зависит от степени обоснованности трех основных моментов: цели обучения, содержания обучения, принципов организации образовательного процесса.

Описание модели специалиста в данном случае должно включать в себя три основных части:

1. Виды деятельности, обусловленные особенностями нашего века.

2. Виды деятельности, диктуемые требованиями профессии, специальности.

3. Виды деятельности, обусловленные социально-политическим строем страны, его духовно-нравственной системой.

Первая составная часть включает такие умения, которые необходимы не только данному специалисту, но и представителям других специальностей. Например, уметь учиться, уметь управлять коллективом, быть готовым к коллективной деятельности.

Вторая часть модели специалиста для каждой профессии определяет свой, конкретный состав умений. Однако, в соответствии с типами задач, решаемыми специалистами с высшим образованием, все умения можно объединить в три группы. Первую составляют умения, позволяющие вести исследовательскую работу, вторую – умения, необходимые специалисту для решения практических задач, третью – умения, обеспечивающие подготовку студентов к профессиональной деятельности.

Третья часть (личностный блок) включает в себя нравственные и мировоззренческие задачи, требования общей культуры.

Исследуя модель специалиста на основе его деятельности, можно выделить следующие базовые характеристики:

- проблемы (задачи), которые приходится решать специалисту в профессиональной деятельности;

- типы деятельности, то есть способы и приемы, с помощью которых решаются сформулированные задачи;

- функции, то есть обобщенные характеристики основных обязанностей, выполняемых в соответствии с требованиями профессии;

- пути решения выделенных проблем и задач;

- знания теоретического и прикладного характера, которыми оперирует в практической деятельности специалист;

- умения и навыки, с помощью которых достигаются желаемые результаты;

- качества (индивидуально-типические параметры) личности, обеспечивающие спешность действий в избранной области;

- ценностные ориентации и установки.

Большинство авторов, работая над моделью специалиста, выделяют две главные составляющие: профессиональные знания и личностные качества.

При описании «профессиональной» составляющей модели, помимо квалификационных требований, детально разработанных в государственных стандартах, следует включить:

- специальную компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда;

- интеллектуальную компетентность, под которой понимается особый тип организации знаний – структурированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности;

- интеллектуальную инициативу – свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного и развить нестимулированную извне интеллектуальную деятельность;

- самоорганизацию, которая предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку своих решений на основе саморефлексии;

- саморегуляцию, означающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов культурной самокоррекции;

- социально-правовую компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, владение приемами профессионального общения и поведения.

Перечислим личностные качества, которыми должен обладать выпускник вуза:

- ответственность перед делом и людьми, добросовестность, социопривлекательность, единство слова и дела, широкая культура (О.Мельничук, А.Яковлева);

- физическое, психическое, нравственное здоровье, образованность, общекультурная грамотность (Г.Б.Скок);

- креативность, контактность, самоконтроль, самостоятельность (Э.Ф.Зеер);

- качества, которые способствуют раскрытию и реализации возможностей человека, формированию его мотивов и интересов (Р.Петрунева).

Обобщая вышесказанное, можно привести цитату из доклада ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». «Человеку предстоит научиться:

- познавать, т.е. владеть инструментарием, необходимым для понимания происходящего в мире;

- действовать таким образом, чтобы производить нужные изменения в среде своего обитания;

- жить в обществе, участвуя во всех видах человеческой деятельности, сотрудничая с другими».

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Екатеринбург. 2000.
2. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста. // Высшее образование в России. 2000. №5.
3. Пищулин В.Г. Теория и практика организации университетского образования. Челябинск. 2002.
4. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. Учебное пособие. СПб., 1996.
5. Скок Г.Б. К проблеме качества образования. // Качество образования. Новосибирск. 1998.
6. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста. Саратов, 1987.

Витвицкая Л.А. Педагогические условия развития взаимодействия в образовательном процессе

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса. В процессе профессиональной педагогической деятельности педагог реализует педагогические условия развития взаимодействия.

Современная педагогика трактует «условия» как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих его успешность.

Условия также принято рассматривать как среду, в которой протекают те или иные педагогические процессы.

Мы рассматриваем педагогические условия как совокупность обстоятельств, способствующих развитию ориентации будущего учителя на ценность педагогического знания.

Мы полагаем, что ориентация будущего учителя на ценность педагогического знания о взаимодействии «учитель-ученик» состоится, если будут реализованы следующие группы условий: когнитивные, ориентационно-ценностные и деятельностные, если в учебном процессе вуза будут последовательно актуализированы обозначенные ранее функции знаний:

- информативная (эвристическая), которая формирует и активизирует умение студента ориентироваться в большом потоке разнообразной информации, отбирать знакомую и новую, значимую и второстепенную. Эта функция присуща, доминирует на начальном этапе становления убеждений;
- оценочная, благодаря которой студент дает оценку событиям, поступкам, обосновывает свою точку зрения относительно явлений, отношений, отстаивает свое мнение в выработке коллективных решений;
- корректирующая (регулирующая), овладевая которой студент в процессе деятельности поднимается на более высокую ступеньку своего развития, ибо информация, эмоциональные отношения к эталонам и образцам соотносится с личностью и в случае возникновения конфликта, неудовлетворенности таким сравнением приводит к решению изменить свое поведение или, напротив, при удовлетворении – закрепить такой вариант поступка;
- побудительная (мотивационная) функция знаний, появление которой говорит о выходе студента на высокий уровень его развития – принципиальный, осознанный, уровень соединения знаний и мотива, то есть достижение высшей, кульминационной точки в развитии знаний-убеждений.

Рефлексивная ориентация на ценность педагогического знания о взаимодействии «учитель-ученик» в собственном смысле возникает у студентов – будущих учителей тогда, когда они оказываются способными к рефлексии, соединению процесса взаимодействия и оценкой своих действий в

этом процессе. «Рефлексия, - писал П. Тейяр де Шарден, - это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, - способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь».

Появление рефлексии знаменует возникновение у человека внутренней жизни, противостоящей жизни внешней, появление своего рода центра управления своими состояниями и впечатлениями, то есть появление воли, а значит свободы выбора. Рефлексирующий человек не привязан к собственным влечениям, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором своей жизни).

Рассматривая когнитивную группу условий, обеспечивающих успешность ориентации будущего учителя на ценность педагогического знания о взаимодействии «учитель-ученик», следует подчеркнуть, что в учебном плане ограничено количество часов на педагогические дисциплины, что создает неразрешимое противоречие между реальным положением вещей и возросшим объемом новой информации, идущей от большой степени открытости современной науки прежде закрытым и запрещенным технологиям, концепциям, идеям зарубежного и отечественного человекознания, так и обновленным, обогащенным педагогическим знаниям за счет взаимосвязи с такими областями как философия, психология, социология, а также появления авторских технологий, авторских программ и методик, восходящих от практики к науке.

В учебном плане университета предусматривается реализация базового круга педагогических дисциплин обновленного характера. Студентам читаются новые теоретические курсы: философия и история образования, педагогические теории, системы и технологии, управление образовательным процессом.

Однако эти теоретические курсы педагогических дисциплин предусмотрены для начального этапа обучения студентов, а к выпускным курсам перед педагогической практикой и после нее необходимо более глубокое включенное освещение образовательного процесса.

Реставрируя базисное ядро (понятия, идеи, закономерности) педагогической традиционного фундамента знаний и раскрывая на базе этого фундамента категорию «взаимодействие» как воздействие учителя на ученика, мы акцентировали внимание студентов на осознании смены образовательных парадигм. Уточняли, что в традиционной педагогике (учебные пособия Б.П. Есипова, Т.И. Огородникова и др.) сущность педагогического процесса раскрывалась через понятие воздействие учителя на ученика, которое происходило с целью формирования у школьников нравственных качеств, знаний, умений, навыков. В новой образовательной парадигме воздействие понимается лишь как частный прием педагогического мастерства, а сущность педагогического процесса обращена к взаимодействию учителя и ученика. Оно раскрывается в контексте гуманизации образования, обновления воспитательных систем. Построении стратегии развития школы как главное

преобразование как перевод позиции ученика из объектной в субъектную.

С целью развития когнитивного компонента ориентации на занятиях студентов вовлекают в обсуждение основных признаков взаимодействия традиционных и инновационных школ.

В группу когнитивных условий, обеспечивающих развитие когнитивного компонента ориентации студента на ценность педагогического знания о взаимодействии «учитель-ученик» входят следующие подгруппы: условия интенсификации и обогащения информационного круга знаний. Для реализации этого нами были использованы рефераты, проблемно-поисковые ситуации, творческие задания.

Процесс накопления знаний очень важен в студенческие годы, когда он сензитивно совпадает с возрастными особенностями становления личности будущего учителя.

Информативная функция знаний формирует и активизирует умение студента ориентироваться в большом потоке разнообразной информации, отличать знакомую и новую, значимую и второстепенную. Эта функция доминирует на начальном этапе усвоения знаний.

Данные условия, развивающие когнитивный компонент ориентаций стимулируют обогащение оценочной функции знаний (которая также входит в когнитивную группу условий), благодаря которой студент дает оценку событиям, поступкам, обосновывает свою точку зрения относительно явлений, отношений, отстаивает свое мнение в выработке коллективных решений. Эта функция обогащения педагогического знания о взаимодействии «учитель-ученик» была реализована в период прохождения педагогической практики. Поскольку базовое педагогическое образование сегодня немыслимо без ориентации студента на ценность педагогического знания о взаимодействии учителя и ученика, которая способствует дальнейшему самостоятельному освоению педагогических знаний на практике, необходимо было реализовать и ориентационно-ценностную группу условий.

Приобретение знаний способствует не только развитию осознания сущности ориентации на взаимодействие учителя и ученика, но и способствует выработке ценностного отношения, так как формирование знаний связано с системой ценностей педагогики.

В связи с тем, что ситуация в современном образовании требует перехода целостного развития знаний в убеждения, в ориентации будущего учителя на ценность педагогического знания вообще и знания о взаимодействии «учитель-ученик» в частности, наше исследование было направлено на актуализацию аксиологического подхода взаимодействия.

Хотя исследования ряда ученых свидетельствуют, что не всегда знания превращаются в убеждения. Однако направленность на педагогическое знание предполагает включение ценностного отношения к нему, ибо знание должно быть востребовано на практике во взаимодействии учителя и ученика.

Знания, являясь одной из основных подструктур личности, стимулируют когнитивную и оценочную функции в развитии личности. Повысить результативность этого процесса, как доказало наше исследование можно,

акцентируя внимание при получении образования на другой мировоззренческой подструктуре личности – системе ценностных ориентаций студентов.

Однако овладение понятийным аппаратом науки, которое начинается на первом курсе, продолжается и закрепляется на следующих курсах – это лишь одна линия ориентации будущего учителя на ценность педагогического знания студентов.

Но мы понимаем, что не получение знаний и даже не владение знаниями становится ценностным ориентиром будущего учителя, а формирование способности к взаимодействию «учитель-ученик» в профессиональной деятельности.

В исследованиях Т.К. Ахаян, З.И. Васильевой, А.В. Кирьяковой убедительно показано различие в характере усвоения научных знаний и присвоении знаний мировоззренческого плана. «Человек не может усваивать знания о морали по принципу а+в+с как ряд слагаемых. В этом и состоит специфика нормативных знаний. Знания усваиваются с определенным личным отношением - /+а/+/-в/+/+с/+/-с/ и т.д., то есть каждый конкретный факт, каждый довод сливается с личностным отношением, а оно может быть положительным и отрицательным. Это сказывается не только на характере усвоения, но и на общем нравственном становлении личности. Под влиянием личного опыта и отношения к изученным фактам одни знания усваиваются навсегда, другие – быстро улетучиваются. Эта функция усвоения знаний была реализована на педагогической практике.

Рефлексивная функция знаний реализована студентами – будущими учителями в ориентационно-ценностной группе условий.

Студент рассматривает свою деятельность как процесс, в котором осуществляются взаимопереходы объективного в субъективное и обратно. При этом имеется в виду, что отношения человеческого индивида (будущего учителя), реализуемые в его деятельности (в учебном процессе) представляют собой инфраструктуру в системе отношений общества (взаимодействие с учащимися), а это значит, что вне системы этих отношений деятельность индивидуального человека не может существовать и что она определяется тем конкретным местом, которое человек занимает внутри системы.

Объективная реальность раскрывается человеку посредством его деятельности, деятельность в предметном мире выступает не только средством удовлетворения и развития человеческих потребностей, влечений, чувств, но и предметом приложения и развития творческих сил и способностей.

Т.К. Ахаян прокладывает путь к расчленению процесса ориентации на принципиально различные, но взаимосвязанные в единстве фазы: фазу приобретения, присвоения ценностей и фазу преобразования личности на основе обретенных ориентаций.

Характеризуя развитие личности будущего учителя, следует отметить, что он постепенно перестает быть рабом непосредственной ситуации, а его действия, становясь опосредованными, могут определиться не только стимуляцией, исходящей из внешнего мира конкретной ситуации, но и целями

и задачами, лежащими за ее пределами: они становятся избирательными, целевыми и волевыми; именно эти черты характеризуют деятельность будущего учителя на этапе постпрактики в ходе реализации третьей – ориентационно-ценностной группы условий.

Условия формирования готовности студентов к взаимодействию с учащимися следует рассмотреть в деятельностной группе условий, где акцентировались корректирующая и побудительная функция знаний, Данная группа условий обеспечивалась коллективной деятельностью по акцентуации взаимодействия «учитель-ученик» в учебном процессе на уроках учителей – предметников и студентов, актуализировался аналитический характер деятельности студентов. Включение студентов в реальный процесс взаимодействия «учитель – ученик» в учебно-познавательной деятельности по педагогической практике явилось способом предвосхищения взаимодействия и мысленного проигрывания и моделирования ситуаций через наблюдение в конкретных ситуациях.

Корректирующая (регулирующая) функция знаний, овладевая которой студент в процессе деятельности поднимается на более высокую ступеньку своего развития, ибо информация, эмоциональное отношение к эталонам и образцам соотносятся с личностью и в случае возникновения конфликта, неудовлетворенности таким сравнением приводит к решению изменить свое поведение или, напротив, при удовлетворении закрепить такой вариант поступка.

В этой группе условий ярко выражена побудительная функция знаний, появление которой говорит о выходе студента на высокий уровень его развития – принципиальный, осознанный уровень соединения знаний и мотива, то есть достижение высшей, кульминационной точки в развитии знаний – убеждений.

Как корректирующая функция знаний, так и побудительная реализовывались в конкретных ситуациях взаимодействия «учитель-ученик» в учебном процессе.

Будучи на практике студенты убеждались в том, что в процессе учебной деятельности осуществляется реальный взаимный обмен знаниями между учителем и учащимися, что сила общения в процессе учебной деятельности в том, что это акт взаимодействия партнеров. Это сопряжение, в котором действия участников объединены в нечто целое, обладающее новыми (по сравнению с действиями каждого отдельного участника) качествами.

Наблюдая на различных уроках за стилем деятельности опытных учителей, студенты понимали более глубоко, что ведущая роль учителя во взаимодействии с учащимися в полной мере может быть обеспечена лишь в том случае, когда ученик как бы идет навстречу учителю, а учитель учитывает позицию самого ученика, а не игнорирует ее, рассматривая следующие типичные ситуации взаимодействия:

- когда воздействие педагога соответствует жизненным перспективам и возможностям учащихся и поэтому свободно воспринимается им;

- когда педагогическое воздействие не совпадает с устойчивыми настроениями и стремлениями ученика или является нейтральным по

отношению к позиции ученика;

- когда педагогическое воздействие не только не совпадает с внутренним миром ученика, а открыто противоречит ему.

Такое совпадение или несовпадение не требует простого приспособления учителя к ученику. Оно во многом зависит от воспитанности ученика, имеющей разные уровни: 1) только положительные проявления, 2) доминируют положительные, но есть и отрицательные, 3) нет преобладания,4) преобладают отрицательные, но есть и положительные, 5) отрицательные проявления.

Важным педагогическим условием проявления активности учителя и ученика в учебной деятельности является характер складывающихся отношений. В ходе педагогической практики нами был использован материал ленинградских ученых Н.А. Лабужской, А.П. Тряпицыной для диагностики и коррекции общения учителя в процессе взаимодействия с учениками.

Педагогическая практика позволила увидеть в какой мере знания студентов о взаимодействии «учитель-ученик» были востребованы в реальной жизнедеятельности школы.

Студенты в большей мере осознавали, что взаимопонимание – это система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, представляя возможность для самораскрытия способностей каждого. Для успешной организации учебно-воспитательного процесса необходимо взаимопонимание между всеми его субъектами: учениками, классом и учителем, учеником и учителем, учителями, учителем (учительским коллективом) и администрацией учебного заведения.

Взаимопонимание достигается лишь в такой совместной деятельности, в которой учителя опираются на любовь к детям, свое личное обаяние и индивидуальные приемы и способы обучения и общения, а ученики свободны в реализации своих способностей и интересов. Взаимопонимание рождается тогда, когда исчезают противопоставление и борьба, дети начинают прислушиваться к советам взрослого. Учитель становится их старшим другом, готовым прийти на помощь при решении любых трудных учебных или жизненных задач, а не наводящим ужас диктатором.

В реальной педагогической практике студенты увидели, что при обеспечении ведущей роли учителя нельзя допускать, чтобы активность учителя подавляла или ущемляла активность учащихся на уроке и во внеучебной деятельности. При обеспечении ведущей роли педагога во взаимодействии необходимо соблюдать чувство меры. Не случайно одним из важнейших принципов управления формированием личности является принцип оптимального согласования морально-нравственной, административно-дисциплинарной, профессиональной и прочей регламентации поведения. Этот принцип требует избегать двух нежелательных крайностей: чрезмерной регламентации поведения, приводящей к несамостоятельности, снижению инициативы и ограничениям в удовлетворении личностных потребностей. Настоящим педагогом становится сегодня не просто человек знающий, а человек, способный к культурному

саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми и взрослыми.

В реальных ситуациях взаимодействия учителя и ученика на уроках в школе студенты понимают, осознают, убеждаются, что общение с «другими» для каждой личности – важный источник новых смыслов, новых форм, обретение способов наиболее адекватных реализаций своих сил и способностей, своего потенциала за счет «удвоения», расширения границ выбора (знаний, опыта, информации, культурных средств).

Такой процесс не может совершаться чисто механически. Он рассчитан на со – действие, со – мыслие, со – знание, серьезную работу. Это – внутренний процесс. И цель его – не самовыражение (личности или «другого»), а диалог, со – творчество, развивающее и обогащающее обе стороны этого процесса. И чем разнообразнее, глубже интеллектуальный и в целом культурный уровень участников диалога, тем большими открытиями он чреват, тем активнее, заинтересованнее он идет.

В целом педагогическая практика позволила увидеть в какой мере знания студентов о взаимодействии учителя и ученика были востребованы в реальной жизнедеятельности школы. На начальном этапе студентам давался ориентир для наблюдения за учителями на уроках. Студентам были предложены следующие вопросы для обсуждения урока:

1. В какие моменты на уроке были видны принципы педагогики сотрудничества?
2. Сколько всего методических приемов Вы заметили на протяжении урока?
3. Какой методический прием на уроке Вам понравился больше всего? Смогли бы Вы использовать его в своей работе?
4. В каких «весовых категориях» находились учитель и ученик?
5. Что имело на данном уроке приоритет: обучение или воспитание?
6. Были ли элементы авторитарной педагогики на уроке?

Таким образом, в результате педагогической практики студент приходит к выводу, что ориентация на ценностное взаимодействие предполагает раскрытие в процессе педагогического образования следующих положений:

- перед началом деятельности следует освободить ребенка от психологического зажима;
- предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а трудности должны нарастать постепенно (шаг за шагом , по мере уверенного выполнения учащимися предыдущего задания);
- при организации деятельности следует учитывать особенности каждого ученика;
- учащийся должен приложить усилия для преодоления себя, своего неумения, неопытности;
- затраченные учеником усилия непременно должны быть оценены учителем, а ученик должен быть уверен в своих возможностях и способностях;
- предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого необходимо, чтобы она скрывала в себе элементы творчества как созидательного усилия;

- в случае удачного выполнения задания оцениванию подлежит не вся работа в целом, а только одна деталь, интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиски и т.д. в чем и заключается истинная заслуга учащегося, его индивидуальность;

- учителю следует верить в ученика, в оптимистическую перспективу его развития.

Для выявления распределения студентов по уровням проявления критериев ориентации на ценность педагогического знания разработаны их показатели. Они позволили выделить следующие уровни: элементарный (низкий), средний, достаточный и высокий. В процессе педагогической практики последовательно обогащались функции педагогического знания, что привело к формированию ориентации на ценность педагогического знания, понимаемую нами как состоявшуюся ориентацию на взаимодействие учителя и ученика.

В учебном процессе вуза последовательно актуализированы обозначенные функции знаний: информативная (эвристическая), оценочна, корректирующая, рефлексивная. Реализация апробированного комплекса педагогических условий позволила значительно повысить ориентацию будущего учителя на ценность педагогического знания о взаимодействии учителя и ученика.

Проведенное исследование позволило выделить группы педагогических условий, способствующих ориентации будущих учителей на ценность педагогического знания: когнитивные, ориентационно-ценностные и деятельностные.

Диагностика ценностного отношения студентов к педагогическому знанию показала, что будущие учителя недостаточно сориентированы на ценность педагогического знания. Студенты слабо владеют научными понятиями, законами, закономерностями взаимодействия учителя и ученика.

Деятельность студентов в школе во время педагогической практики позволила смоделировать процесс ориентации будущих учителей на ценностное освоение педагогического знания. Целевой аспект модели указывает ориентацию студентов на теорию педагогики и психологии. Функциональный аспект модели раскрывает свойства, которыми должен обладать процесс ориентации на освоение знаний о содержании, формах и методах.

Для проверки эффективности разработанной модели ориентации студентов на ценность педагогического знания использовались соответствующие критерии: отношение к ценностному освоению педагогического знания; знание теорий, концепций, законов, закономерностей применения педагогического знания; характер практической реализации методов и приемов использования педагогического знания.

Григорьева О.Н. Учебно-исследовательская деятельность студентов как фактор самореализации личности

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

Современное общество заинтересовано в подготовке специалиста, способного логически мыслить, анализировать, обобщать, применять современные теории и концепции. Безусловно, подготовить такого специалиста можно только в учебном заведении, где учебно-воспитательная работа органически связана с исследовательской деятельностью студентов на протяжении всего периода обучения.

Самостоятельность и творчество в учёбе является важными условиями формирования готовности к профессиональной самореализации. Главное – не накопление и запоминание знаний, а обучение студентов – будущих специалистов – творчески решать сложные проблемы.

Процесс обучения, традиционно построенный на передаче информации (готовых знаний) от педагога к студенту, весьма малоэффективен. В процессе обучения не преподаватель должен вести студента к постоянной цели, а студент, опираясь на помощь преподавателя, в условиях учебной модели профессиональной среды, должен самостоятельно и активно добиваться поставленной цели.

В связи с этим на факультете «Экономика и право» успешно внедряются и используются педагогические технологии.

Под технологией (от греческого «techne” – искусство, мастерство, умение) понимается совокупность методов, способов, приёмов получения, обработки, переработки сырья и полуфабрикатов с целью получения готовой продукции.

Технология в образовательно-воспитательном процессе - это искусство управления совокупностью методов, способов, приёмов образовательного процесса, определяющих алгоритм действий по переработке знаний.

Из определения видно, что любая педагогическая технология обладает такими средствами, которые активизируют и интенсифицируют деятельность обучающихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

К ним можно отнести технологии перспективно-опережающего обучения, игровые, проблемного, программного, индивидуального, интенсивного обучения, совершенствование обще учебных умений.

Такое обучение основано на получении новых знаний при решении теоретических и практических задач в создающихся для этого проблемных ситуациях.

В каждой из них обучающиеся вынуждены самостоятельно искать решение, а педагог лишь помогает, разъясняет проблему, формулирует её.

«Единицей» учебного процесса является *проблема* – скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира. Разумеется, не всякий вопрос, на который студент не знает ответа, создаёт проблемную ситуацию. Не считаются проблемами с психолого-дидактической точки зрения и такие ситуации, на которые ответ можно получить из справочника, энциклопедии, т.е. ситуации без какого-либо мыслительного процесса, не представляющие трудности.

В проблемном обучении главными являются исследовательский и проблемный методы – такая организация работы, при которой студенты знакомятся с научными методиками добывания знаний, осваивают элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и открывать для себя зависимость или закономерность.

Исследовательский метод предполагает, что студент сам формулирует проблему и сам её решает.

Проблема формулируется обычно как вопрос, на который требуется найти ответ. Это – своего рода попытка прорыва в неизвестность. Чаще всего это вопросы о причинах тех или иных событий или, в более «наукообразной» форме, о тех факторах, которые определяют существование или специфику тех или иных явлений, вопросы, связанные не с отношениями, а с самим фактом существования какого-либо объекта или его особенностей.

Как правило, проблемы вытекают из практики в связи с необходимостью решить конкретную задачу. В условиях обновления всей образовательно-воспитательной системы актуальных сфер исследования очень много.

В нашем понимании метод проектов – это гибкая модель организации учебного процесса, которая характеризуется:

- высокой коммуникативностью;
- выражением студентами своих мнений, чувств;
- активным включением студентов в действительность;
- личной ответственностью студента за продвижение в обучении.

Целями и задачами исследовательского метода является воспитание интереса к предмету, профессии, развития способности к самостоятельному поиску решения задач, пробуждение творческой мысли, успешная самореализация студентов.

Ещё Л.С.Выготский отмечал: «научные понятия не усваиваются и не заучиваются студентом, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли».

На нашем факультете работают 9 кафедр. На 7 из них работают научные кружки. Приоритет и тематика научных исследований определяются студентами совместно с преподавателями кафедр.

Предпосылками включения студентов во внеучебную исследовательскую деятельность является внутренняя потребность в этой деятельности, личный

интерес к выполняемой научной работе, наличие исследовательского опыта (2-3 курсы), специфические способности.

Привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности рассматривается преподавателями как одна из форм учебно-воспитательной работы. Студенты получают возможность применить свои знания в реальной практической деятельности, приобрести опыт организации и проведения научных исследований. Более тесное и неформальное общение с научным руководителем имеет для студентов большое воспитательное значение. У них формируется чувство принадлежности к научной школе, а также развивается культура методологического мышления. Руководство исследовательской работой студентов осуществляется преподавателями в форме консультаций, групповых дискуссий, тематических бесед.

Для рефлексивных описаний исследовательской деятельности студентов тоже предусмотрены разные формы. Так, кафедрой «Экономика» выпускается студенческая газета «Эконом-класс», которая выпускается сразу же после заседания научного кружка; кафедра «Социальных и гуманитарных дисциплин» по итогам заседания философского научного общества «Сократ» выпускает сборник научных трудов преподавателей и студентов «Практическая философия», проводятся научно-практические конференции различного уровня; конкурсы научных работ; «круглые» столы, предметные олимпиады; защиты проектов.

В феврале 2007 г. планируется проведение декады факультета. В программу войдут олимпиады по русскому языку и культуре речи, уголовному праву, иностранному языку, видеоконференция со студентами Бузулукского финансово-экономического колледжа по вопросам планирования и прогнозирования бюджета города, «круглые» столы на темы «Юрист: профессия или призвание», «Психология доходов и сбережения», «Экологические проблемы Бузулукского бора».

Результаты исследований студентов факультета обобщаются в научных публикациях (в 2003 г. – 100 работ; в 2004 г. – 120 работ; в 2005 г. – 150 работ). За 2005-2006 учебный год наш факультет был награждён грамотой за 1-ое место в номинации «Лучший в научной деятельности».

Мы считаем, что в процессе такого обучения студенты учатся мыслить логично, научно, диалектически, творчески; добытые ими знания превращаются в убеждения; они испытывают чувства глубокого удовлетворения, уверенности в своих возможностях и силах; самостоятельно добытые знания более прочные.

Такое обучение всегда связано с трудностями, на поиски путей решения уходит много времени, от педагога требуется высокое педагогическое мастерства.

Дмитриева О.В. Педагогические условия социализации личности студента в образовательном пространстве университета

БГТИ, г.Бузулук

Феномен социализации как системы целостного формирования индивида, превращения его в общественное существо, в человека выступает в статусе *родового*, базового и исходного определения по отношению к своей видовой конкретизации – воспитанию и образованию (Ю.И. Кривов).

Социализация, осуществляемая по преимуществу путем направленного педагогического воздействия на личность, пребывающую в конкретных социальных институтах, является *образовательной.* Понятие «образовательная социализация» акцентирует социальную природу и общечеловеческую направленность процесса образования как такового. В этой связи система образовательных учреждений – в том числе высшей ступени – представляет собой сферу целенаправленной государственной социализации молодежи и, тем самым, делает учебно-воспитательный процесс вуза, по сути, деятельностью *образовательной социализации,* т.е. подготовкой личности студента к вступлению в жизнь в условиях развивающего (социализирующего) пространства учебного заведения.

Исторический обзор становления феномена социализации как процесса включения индивида в совокупность общественных отношений различного уровня структурной сложности, показывает его содержательно-дифференцированное (видовое) усложнение соответственно росту функциональной сложности социального бытия – жизненная, профессионально-трудовая, политическая, семейная, полоролевая, сословная, конфессиональная, целостная (гармоничная), частичная, принудительная и др.

Психолого-педагогический подход раскрывает содержательную конкретику феномена социализации как «процесса приобщения личности к обществу, обретения прав и обязанностей» (В.А.Сухомлинский), обосновывает его механизмы, связанные с условиями (среда, пространство), намеренностью воздействия (воспитание), позицией личности (активность-пассивность), подчеркивает демократический (добровольный) характер освоения и присвоения социальных ролей (В.З. Вульфов, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.И. Шевандрин).

В социологическом преломлении социализация понимается как путь накопления личностью опыта базовых установок, соответствующих ее социальным ролям. Социальная роль выступает в виде определенной совокупности норм, определяющих поведение лица в социальной системе и обозначает само поведение, в котором эти нормы реализуются (А.И. Ковалева, Е.С. Рапацевич, Н. Смелзер, П.И. Смирнов).

Социализация личности связана с освоением индивидом совокупности

базовых социальных ролей («гражданин», «патриот», «защитник Отечества», «сын-дочь», «труженик», «семьянин» и др.), содержание которых определяется конкретикой социальной жизни, а механизмы присвоения – характером доминирующих межличностных отношений. Механизмы социализации, реализуемые в педагогической направленности методов и средств воспитания, во многом определяют качественные особенности осваиваемых личностью социальных ролей (Б.Г. Ананьев, Л.П. Буева, Б.И. Додонов, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.А.Петровский).

Среди исторически (сословно, классово) изменяющихся критериев успешной социализации (духовно-нравственных и инструментально-профессиональных), мы посчитали возможным выделить такое базовое личностное качество, как уверенность в себе, в своих силах, веру в себя, установку на успех, что позволяет взрослеющему человеку – при всех прочих равных обстоятельствах – более успешно включаться в изменяющийся со-циокультурный контекст жизни.

Подобная точка зрения обосновывается в трудах известных мыслителей прошлого (Н.И. Пирогов, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер, Г.Н. Теплов, П.Д. Юркевич) и в педагогическом наследии наших современников, где выступает: показателем эффективности процесса социализации (И.С. Кон), соотносится с «социальным ресурсом выживания» (С.П. Иваненков), «умением отстаивать складывающееся жизненное кредо» (А.А. Бодалев), «мобильностью способностей» (П.М. Якобсон), «самоопределением личности в актуальной жизни и на перспективу» (Л.И. Новикова), «наличием творческих способностей к быстрой и умелой ориентировке» (Л.С. Выготский), «итоговостью восхождения человека к своему собственному Я» (М.К. Мамардашвили), «привычкой преодолевать длительные трудности» (А.С. Макаренко), «быть несгибаемым перед любыми напастями и бедами» (В.А. Разумный), стороной «мировоззренческой убежденности человека» (Б.С. Гершунский), «необходимым условием профессиональной готовности специалиста» (В.П. Каширин).

Социализирующие возможности образовательного *пространства* раскрываются в работах О.С. Газмана, А.С. Гаязова, В.И. Гинецинского, О.В. Гукаленко, Т.П. Ильевич, Н.Б. Крыловой, И.Д. Фрумина, С.А. Шургиной, Б.Д. Эльконина, В.А. Ясвина. В качестве сущностного признака и конструктивного основания данного феномена исследователи выделяют наличие *топосности* (территориальной центрации), *поляризации* (структурности) и *по-граничности* (отделенности) (О.В. Гукаленко, Т.П. Ильевич, Н.Б. Крылова, В.В. Платковский, М.Б. Сапунов).

По своей онтологической природе образовательное пространство представляется конкретикой жизненной осуществленности той или иной системы образования, фактором ее «заземленности». Образовательное пространство есть *являющаяся* сторона образовательной системы, обладающая топосно-географическими (пространственными), национально-культурными и эстетическими характеристиками своего реального существования.

Как социализирующий феномен, образовательное пространство обладает триединой центрацией (семья – учебное заведение – производственный коллектив). Характерным признаком *образовательного пространства вуза* является конкретизация исходной структурной составляющей «учитель-ученик» в плоскости «преподаватель-студент», что предполагает смысло-содержательное главенство учебного заведения (вуза), центрирующе стягивающее – в том числе и топосно – пространство образовательной социализации личности в аспекте профессионально-трудовой и социокультурной подготовки молодежи к будущей многогранной жизни в социуме.

Исследователи рассматривают образовательное пространство вуза как личностно развивающий феномен (Е.В. Положенцева), социализирующий потенциал которого во многом обусловлен значимой ролью традиций и нравственно-духовной обстановки (М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман), связью воспитания с жизнью (Р.С. Пионова), предельной гуманизацией профессиональной подготовки (Н. Сенаторова). В этой связи далеко не случаен тот факт, что исторически, уже в началах своего существования, организация жизни университетского сообщества базировалась на демократических основаниях (выборность руководящих органов, известная самостоятельность в определении содержания и форм учебного процесса и др.).

Для студента характерна, прежде всего, осознанная профессиональная направленность жизнедеятельности. Ведущим видом деятельности выступает учебная, в сочетании с научно-исследовательской. При этом получаемые знания, умения и навыки рассматриваются, как правило, с точки зрения пригодности для будущей профессии. Вместе с тем университетскому образованию во все времена отводилось видное место в развитии патриотических чувств юношества, что связано с освоением важнейшей для общества социальной роли «гражданин». Наряду с другими, одной из задач системы высшего образования являлась также подготовка молодых людей к семейной жизни, т.е. возможное освоение содержания «семейных» социальных ролей («муж», «жена», «мать», «отец»).

Образовательный процесс, организованный в рамках высшего учебного заведения, предполагает максимализацию жизненного подобия освоения (исполнения) той или иной совокупности будущих социальных ролей (принцип социального изоморфизма содержательно-функциональной организации образовательного пространства вуза). Весьма значимым выступает принцип опережающего соответствия содержания образования уровню развития общества. Совершенно необходимым является реализация потенциала эвристичности образовательной среды, что предполагает создание условий, утверждающих множественность форм самостоятельного участия студентов в учебной и внеучебной деятельности, поддержку направленных на достижение социально значимых целей инициатив.

Исходя из обозначенного целевого спектра развивающих факторов, мы сочли возможным выделить следующие педагогические условия, способствующие реализации социализирующих возможностей образовательного пространства вуза: актуализация принципов самоуправления и ответственного поведения студентов; расширение спектра осваиваемых социальных ролей; обогащение форм и методов связи обучения с практикой.

Добрынина Е.В. Аксиологическая сущность педагогических средств реализации воспитывающего обучения в вузе

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Состояние современного образования в стране требует поиска новых подходов к решению проблем обучения и воспитания, способствующих гармоничному развитию личности. При этом акцент необходимо делать на вопросы организации педагогической деятельности, на основе конкретных дидактических принципов и принципов воспитания. Это обусловлено тем, что педагоги, в частности, высшей школы испытывают трудности, а порой просто не понимают значимости и не обращают должного внимания на ценность воспитывающего обучения студентов вуза.

В контексте рассматриваемого вопроса аксиологический подход к воспитывающему обучению, с одной стороны, объективно существующая закономерность, а с другой стороны, принципиальная позиция преподавателя, которую он должен реализовать во всей *направленности* своей педагогической деятельности.

Достижения цели и решение задач воспитания в процессе обучения обеспечивается спецификой воспитывающего обучения: его целью и задачами, закономерностями и принципами, содержанием, логикой и структурой, используемыми методами, приемами, организационными формами обучения, а также характером отношений «преподаватель-студент» в процессе обучения.

Задача воспитывающего обучения не только в том, чтобы обеспечить усвоение студентами знаний, умений и навыков, но и, формируя целостную личность, подготовить ее к целеустремленной жизненной деятельности, сознательному преодолению препятствий и трудностей, напряжению воли и ответственности за порученное дело. (1, 479)

При воспитании преподаватель способствует превращению студента из объекта культуры в ее субъект. «В этом процессе обучение является важнейшим средством, так как оно способствует усвоению знаний, умений, навыков, развитию интеллекта и эмоциональной сферы, позволяющих педагогу и воспитаннику благодаря усвоенным объективным значениям элементов культуры «говорить на одном языке». Обучение знакомит с ценностями, которые усваиваются». (2, 9)

Для Сухомлинского было характерно воспитание у учащихся общечеловеческих ценностей и гуманистических идеалов. По его мнению, «… дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства – это первая заповедь воспитания… Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться. (3, 143)

Воспитывающий эффект в обучении зависит от *содержания* образования, его разносторонности, гуманитарной направленности и научности. Хотя, по мнению П.И. Пидкасистого, не все учебные предметы имеют равный ценностный воспитательный потенциал. «У гуманитарных и эстетических дисциплин он выше: в силу предметного содержания этих областей представляет больше возможностей для формирования личности. (4, 136) Содержание дисциплин естественнонаучного цикла наряду с гуманитарными предметами в большей мере способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании студентов, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Каждый учебный предмет выполняет свою специфичную функцию. Именно систематическое изучение всей совокупности естественно-математических, гуманитарных предметов, трудовое обучение повышают уровень всей работы по усвоению студентами духовной культуры и норм нравственности. Естественно-математические науки не только развивают логическое мышление студентов, но и на примере жизни великих ученых влияют на нравственное сознание студентов. Знакомство с преобразующей природу деятельностью людей, с достижениями науки и техники, как и изучение основ гуманитарных наук, подводят студентов к пониманию явлений общественной жизни. Преподавание гуманитарных предметов существенно для нравственного и эстетического воспитания студентов.

Трудно переоценить воспитательный потенциал гуманитарных курсов, в процессе изучения которых формируются мировоззрение и ценностные ориентации студентов.

Блок фундаментальных и естественнонаучных дисциплин способствует выработке интеллектуальных умений научного мышления. Блоки общеинженерных и профессиональных дисциплин в воспитательном плане дают возможность приложения полученных ранее интеллектуальных умений, развития творческого начала. (5, 45)

В процессе обучения воспитывает содержание учебного материала: (мировоззренческие идеи, факты из теории и истории изучаемых наук, жизненная позиция и человеческие качества ученых, писателей, художников, композиторов, исторических деятелей). (6, 272)

Воспитывающий характер обучения проявляется в содержании учебных курсов, методах обучения, способах организации учебной деятельности. Усвоение учебного материала развивает не только познавательную сферу обучаемых, но и формирует у них навыки труда, такие личностные свойства, как организованность, самостоятельность, усидчивость, трудолюбие, деловитость, требовательность к себе и другим, дисциплинированность.

Однако содержание учебного материала может вызывать неожиданные, противоположные замыслу реакции студентов. Это зависит от уже имеющего уровня воспитанности, социально-психологической, педагогической ситуации обучения, от особенностей студенческой группы, места и времени обучения и пр.

В актуальной проблематике усиления аксиологического потенциала воспитывающей функции обучения применительно к различным циклам или отдельным дисциплинам есть определенная специфика. Преподаватель вуза не просто раскрывает студентам сущность законов природы, а шире и глубже показывает им «человеческую» проблематику естественно - научной картины мира, чтобы по возможности за теми или иными выводами науки они увидели политические, нравственные аспекты общественной и индивидуальной жизни, имеющие прямое отношение к ним как к будущим специалистам, которые применяют физику, химию, математику в своей работе, как к людям, задумывающимся о смысле человеческого существования, красоте и т.п.

Из опыта отечественных ученых-педагогов и практиков-преподавателей известно, что в ходе обучения, путем включения в его содержание специально подготовленного учебного материала, можно влиять на формирование определенных качеств личности. Однако применение только методов обучения может оказаться недостаточным для навыков поведения в реальных жизненных ситуациях. Целесообразно различать момент усвоения норм поведения в процессе обучения и момент обучения в процессе формирования поведения.

Содержание становится ценным инструментом воспитания лишь в том случае, когда на основе прочных знаний оно транслируется в сознание обучаемых посредством их целостного восприятия. Следует шире использовать межпредметные связи, интегрированные курсы, способствующие формированию системных знаний, а через них – системы убеждений, взглядов. «Только то, что хорошо понятно, активно усвоено, побуждает к рефлексии, оценочным суждениям, трансформируясь в новые качества личности». (5, 45)

В процессе обучения в вузе могут быть реализованы практически все направления воспитательного воздействия, особенно в университетском профессиональном образовании. Блоки дисциплин, достаточно полно представленных в учебных планах специальности, дают возможность получения:

-нравственного, эстетического, физического, правового, гражданского, экономического (гуманитарный блок);

-умственного, экологического воспитания (блок естественно-научных дисциплин);

-трудового – во время производственной практики и непосредственно в учебном процессе как в аудитории, так и при выполнении самостоятельной работы. (5, 44)

Методы обучения, находясь в тесном единстве с содержанием предмета, выполняют воспитывающие функции в соответствии с целями, поставленными обществом перед школой. Воспитательная ценность любого метода обучения определяется, прежде всего, тем, насколько он способствует формированию у учащихся научного мировоззрения и активной жизненной позиции; познавательного интереса и умения самостоятельно добывать знания, ориентироваться в потоке политической, научной и художественной информации.

Как бы ни была условна классификация воспитательных методов, среди них можно выделить три основных группы:

-методы, формирующие мировоззрение и ценностные ориентации студентов;

-методы, стимулирующие мотивацию;

-методы, способствующие раскрытию творческого потенциала личности и ее качественному приросту. (5, 44).

В процессе учебно-воспитательной работы со студентами необходимо формировать их сознание, возбуждать соответствующие эмоциональные состояния, вырабатывать практические умения, навыки и привычки.

Методы реализации педагогического процесса, применяемые в процессе обучения, предполагают предъявление требований, поощрение и порицание, создание общественного мнения и др. В то же время в воспитании нельзя обойтись без обучения воспитанников нормам общественного поведения, без разъяснения требований, формирования взглядов и убеждений. Каждый метод реализует в единстве образовательную, воспитательную и развивающую функции, а его общее назначение состоит в организации и стимулировании педагогически целесообразной деятельности студентов. (7, 223).

Успех решения рассматриваемых вопросов зависит от того, как воспитательная функция методов обучения направлена на развитие в студентах познавательно-творческой активности. Эффективность процесса обучения во многом зависит от того, насколько быстро и успешно студент превращается из объекта дидактических воздействий в субъект познавательной деятельности. «Приведение в движение с помощью методов обучения всех сущностных сил … пробуждает у них интерес к содержанию и проблемам учебной деятельности, обеспечивает успех в воспитании познавательной деятельности». (1, 525)

Однако в ходе работы недопустима гиперболизация какого-либо метода, поскольку ни один из них не может быть признан универсальным. Выполняя свою конкретную воспитательную задачу, каждый метод в наибольшей степени проявляется только в совокупности с другими приемами и способами работы преподавателя вуза.

Для оказания помощи воспитуемому в выработке индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения преподавателю необходимо владеть некоторыми навыками и методиками психодиагностики, а также вооружить студентов приемами самопознания. Поэтому, воспитательные методы интерактивного характера реализуются, по мнению ряда авторов, в процессе педагогического общения, активных методов обучения (семинары-дискуссии, контекстное обучение, проблемное обучение и др.), побуждающих студентов проявить себя в совместной деятельности, принять оценочные решения.

Воздействие методов обучения на личность многообразно и бесценно, потому, что они представляют собой не только средства познания, но и способ организации процесса познавательной деятельности, в которой преподаватель и студенты взаимно влияют друг на друга..

Методы обучения сами по себе не могут быть ценными или бесценными, необходима их система. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим». (8, 117) Здесь требуется объединение методов обучения и воспитания в единую систему.

Наконец, было бы неправильно обойти молчанием возможность схематизации методов, обусловленную соответствием, единством, комплектностью обучения и воспитания. Здесь видно, сколь много общего в методах обучения и воспитания и как важно всегда иметь в виду возможность их совместного использования.

Ценность методов обучения состоит в том, что их система превращается для каждого студента в систему самообучения, развития самостоятельной способности приобретения, переработки, анализа фактов и их обобщения. Методы воспитания, их система должны превращаться для каждого студента в систему нравственного сознания, форм поведения, способность нравственного мышления, анализа обобщения, выбора поступка и принятия решения. С этой точки зрения группа методов сообщения новых знаний потенциально содержит в себе и обучает студентов методам усвоения, понимания, анализа, обобщения. Методы закрепления знаний обучают студентов заучиванию, организации упражнений и творческим занятиям. Методы применения на практике отрабатывают умения и навыки решения типовых задач, творческих упражнений. Методы повторения приучают студентов к структурированию и систематизации знаний. Наконец, методы проверки и оценки знаний обучают самоорганизации и контролю, учат воспитанию воли и характера.

Группа методов воспитания, направленная на убеждение студентов, формирует у них умение нравственного самоанализа; выбора нравственного мышления. Разнообразные приемы требования способствуют требовательности к себе, закаляют волю, формируют стремление к самосовершенствованию. Перспектива и поощрение позволяют активно связывать общественные и личные цели, делают целеустремленность важным качеством личности, превращают оптимизм в свойство характера. Упражнение и понуждение приучают к преодолению трудностей и самодисциплине, внушение ведет к самовнушению.

Каждый преподаватель, какую бы он работу ни проводил со студентами, постоянно держит под контролем обучающе-воспитательное действие своих методов. Это важно потому, что превращение педагогических методов во внутренние способы поведения и деятельности самих студентов – один из важнейших каналов формирования личности. Чем более четко работают именно эти каналы, тем более студент подвержен педагогическому воздействию. И чем менее студент присваивает педагогические методы, переносит их в свою сущность, способы поведения и общения, тем более он подвержен случайным влияниям, становится менее обученным и воспитанным.(9,159-162)

Ценностный потенциал воспитательного влияния занятий зависит не только от методов, но и от *форм* организации обучения. Наиболее полно воспитательные возможности обучения в вузе реализуются через разнообразные организационные формы.

Лекции, практические занятия в их разновидности – семинары, лабораторные работы, практикум, НИРС, самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя, производственная практика. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определенных дидактических задач. В то же время лекция, семинар, практическое занятие, самостоятельная работа выступают как организационные формы обучения, т.к. являются способами осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Процесс обучения сопровождается и завершается различными формами контроля.

Организация учебного процесса через указанные формы подчинена комплексной реализации задач образования, воспитания, развития студентов. Цели здесь выступают как его главный, системообразующий элемент.

Таким образом, подход к формам учебно-воспитательной работы как к некоему единству позволяет развивать понимание форм обучения и воспитания как гибкую систему, имеющую в своей основе общую платформу в виде известного единства сущности и основных структурных элементов процессов обучения и воспитания. Многообразие и взаимосвязь различных форм обучения и воспитания позволяют осуществлять их взаимодополняемость и, в известной мере, взаимопереходы из одной формы в другую. Все это в свою очередь естественно ликвидирует угрозу абсолютизации одной из форм обучения, формализации самого учебного процесса, побуждает преподавателей к творческому подходу в выборе форм учебно-воспитательной работы, к поиску отвечающих требованиям практики, наиболее эффективных, гибких, связанных с другими формами работы, обеспечивающих развитие личности. (9, 147)

Изучение многих ценностных, морально-этических проблем не может быть построено на усвоении студентами готовых и бесспорных истин. Здесь практикуются интерактивные формы, так как в процессе дискуссии, спора молодые люди могут выяснить истину, осознать, правильно осмыслить и оценить свой, пусть небольшой жизненный опыт.

Использование следующих активных форм обучения, по мнению Н.А.Шайденко, обеспечивает эффективность формирования гражданственности студентов:

- лекции проблемного характера, лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции с заранее запланированными ошибками;
- семинарские занятия по принципу «круглого стола», семинар-дискуссия, семинар с использованием элементов «мозгового штурма», семинар-исследование;
- деловые игры, ролевые и управленческие игры и др.

Здесь можно проверить свои способности, шагнуть выше в умственном, нравственном, эстетическом, волевом развитии, испытать себя в творчестве. Таким образом, аксиологическая составляющая воспитывающей функции обучения, реализуется полнее при соединении всех форм учебной деятельности студентов. Педагог использует в процессе обучения имеющиеся у студентов знания, жизненный опыт и информацию, которую они получают вне учебного заведения; с другой стороны, результаты учебной деятельности применяются во внеучебной жизни студента. Опытные преподаватели для повышения эффективности воспитания учащихся в процессе обучения практикуют проведение уроков-экскурсий, конференций, диспутов, этических бесед и т.д.

Итак, в чем же ценность элементов собственно воспитания, из которых составляются формы воспитывающего обучения. Так ли уж они специфичны и отличны от элементов обучения? Воспитанным человек становится тогда, когда, во-первых, из личного опыта, средств массовой информации, различных видов обучения приобретает знания о правилах и формах поведения человека в обществе. Как видно, здесь налицо совпадение с первым элементом обучения, только речь идет не о науке, а о познании других форм общественного сознания. Этот первый элемент совершенно необходим, но далеко не достаточен для оформления воспитанности.

Вторым важнейшим элементом является практическое овладение социально-ценными привычками и формами общественного поведения, что достигается непосредственным участием в общественно ценных делах и массовых, коллективных, групповых, индивидуальных формах поведения. В этом элементе воспитания как бы органически сливаются такие элементы обучения, как закрепление знаний, проверка и оценка, их применение на практике и повторение. Только понятия практики, повторения, проверки в данном случае выходят за рамки чисто учебного понимания и представляют собой практику общественной жизни в широком смысле этого слова, повседневное жизненное повторение правил и форм поведения.

Третий элемент процесса воспитания, отсутствующий в чистом виде в процессе обучения и неразрывно связанный с идейно-политическим, общеинтеллектуальным, культурным, нравственным развитием, элемент активного нравственного мышления, способности постоянно анализировать свои поступки с позиции нравственного выбора поступка и его осуществления. В известном смысле нравственному выбору поступка можно научить. Именно на это направлены все наши увещевания, сентенции, проповедь правил, нормы и приведение примеров. Однако нельзя забывать, что поступок выбирается и совершенствуется в конкретных жизненных ситуациях, под различными влияниями, прежде всего в зависимости от убеждений, привычек поведения, степени эмоционального развития, силы воли и характера, но вместе с тем и под влиянием внушения, наущения, массового психоза, воздействия на ложное самолюбие и т.п.

Наконец, четвертым, очень важным элементом сущности является постепенный переход от воспитания к самовоспитанию, без чего собственно воспитание в известном смысле утратило свое значение. (9, 135)

Как видно, процессы обучения и воспитания имеют много общего в своих основных структурных элементах. Поэтому и складывающиеся из этих элементов формы обучения и воспитания, хотя и обладают спецификой, имеют много общего между собой. И прежде всего общим для всех них является то, что они существуют и эффективно действуют в вузе только в рамках молодежного коллектива как решающего фактора профессионального образования и всеобъемлющей формы организации студенческой жизни.

Итак, ценность воспитывающей функции обучения состоит в том, что она придает этому объективно возможному процессу определенную целенаправленность и общественную значимость. В процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность соблюдать нормы поведения в обществе, исполнять в нем принятые законы. Формируются также потребности личности, мотивы социального взаимодействия ценности и ценностная ориентация (4,135).

Важно при этом преподавателю высшей школы умело использовать аксиологический потенциал воспитывающего обучения в своей деятельности.

Литература:

1.Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций /Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК.-4-е изд. перераб. и доп. – М.:Юрайт-М,2001.-607с.

2.Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Сластенина, - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.

3.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, «Радянська школа», 1969. – С. 8.

4.Педагогика /Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.

5.Педагогика и психология высшей школы: Уч. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.

6.Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.

7.Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

8.Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. - М., 1958. - Т 5. – С. 178.

9.Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М., 1982.

Иванова В.М., Тухтарова Т.И. Проектная деятельность студентов в условиях педагогической практики

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Особое значение в становлении студента как преподавателя имеет педагогическая практика. Она позволяет попробовать себя и свои силы в столкновении со сложностями и проблемами реальной школьной жизни, ощутить на себе профессиональную ответственность. Как органическая часть учебно-воспитательного процесса педагогическая практика, обеспечивает соединение теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью, является одним из средств успешной подготовки студентов к работе учителя. Она дает возможность полнее осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической работы.

В период педагогической практики студент переходит из ранга ученика в ранг учителя, следовательно, изменяется его ролевая позиция, его взгляд на себя и окружающих. Он оказывается перед очень строгим судьями — учениками, взаимодействие с которыми требует четких действий, уверенности в своих знаниях. Здесь-то и открываются все недочеты и «белые пятна» теоретической основы его умений. Но ценность момента состоит в возможности с небольшими потерями восполнить эти пробелы. Личность сознательная обязательно воспользуется этой возможностью. Студент ощущает на себе сложности и радости профессии и начинает приобретать педагогический опыт.

В процессе педагогической практики будущие педагоги учатся взаимодействию с учениками, проверяют свои умения друг на друге, но видят себя и с обратной стороны — оставаясь учащимися у вузовских преподавателей в ранге «учеников». В условиях таких отношений очень важно освоить диалогический стиль взаимоотношений с партнером по педагогическому взаимодействию, иначе педагогический процесс потеряет свой конструктивный характер. Особенности взаимодействия в период педагогической практики позволяют, корректировать свои действия, выработать личную профессиональную стратегию.

Эффективным средством формирования профессиональной ответственности будущего педагога является работа над учебно-исследовательскими проектами. В процессе выполнении проекта, студенты вырабатывают навыки и умения в сфере взаимодействия между собой, которые заключаются во взаимопомощи, взаимоконтроле, взаимообучении, что несомненно пригодится им в профессиональной деятельности.

В данной статье приводятся задания-проекты, которые могут быть выбраны студентом по своему усмотрению. Аналогичные проекты студент может разработать сам или с помощью преподавателя.

Проект 1 – Один в классе

Цели студента:

- учебная – расширить собственный арсенал методов педагогической коррекции, научиться применять систему таких методов на практике;

- исследовательская – подобрать и применить эффективные методы коррекции по отношению к конкретному учащемуся.

Задание. Присмотритесь к ребятам из класса, который Вам “достался”. Наверняка кто-то из них – “отверженный” – и одноклассниками, и даже преподавателями, разрыв между учеником и окружающим миром растет, и ему уже самостоятельно не под силу восстановить разрушенные связи, нормализовать учебную деятельность, включиться в жизнь класса. (Подтвердить Ваши наблюдения может социометрическое обследование.) Разработайте систему мер реинтеграции “потерянного” ребенка в классный коллектив, в учебную работу. Учтите только, что Вы не сможете сопровождать его вечно и даже не будете рядом достаточно долго для того, чтобы пронаблюдать изменения в существующем положении и добиться их только непосредственным общением. Другими словами, от Вас требуется не только и не столько личное взаимодействие с учеником, сколько налаживание продуктивных отношений его с кем-либо из одноклассников, учителями, создание перспектив развития этих отношений, быть может – с помощью ситуаций успеха, индивидуальной работы со “значимыми другими” и т. П.

В данном проекте нет жесткой формы отчета, разработайте наиболее удобную для Вас и объективную форму. Возможно, это будет Ваш дневник, или самоописания подопечного, или результаты серии тестирований, опросов, динамика оценок, что-то еще. Возможно, Вам захочется заглянуть в этот класс спустя некоторое время после практики, посмотреть на результаты Вашей работы и дополнить Ваш отчет.

Проект 2 – Корреляция между свойствами

Цели студента:

- учебная – освоить методику расчета коэффициента корреляции, научиться определять степень связи между свойствами, качествами или признаками объекта;

- исследовательская – выяснить степень корреляции между интересующими качествами (свойствами, признаками).

Вводное замечание. Не всегда удается разработать педагогическое средство, позволяющее непосредственно формировать необходимое с точки зрения учителя качество учащихся, но можно добиться желаемого развивающего эффекта опосредованно – воздействуя на какой-либо другой элемент их индивидуальности. Судить об уровне развития того или иного качества также бывает легче по какому-либо признаку, лучше поддающемуся диагностике. В этих и других случаях необходимо знать степень связи, или корреляцию, между свойствами, признаками и т. П. Чтобы ее установить, требуется количественно обследовать проявление или уровень развития двух (или более) признаков и рассчитать по данным обследования коэффициент корреляции между ними. Для диагностики большого числа качеств разработаны соответствующие методики, и можно ими воспользоваться. При отсутствии необходимых диагностических средств их можно разработать самостоятельно, но в этом случае необходимо доказать их валидность.

Задание. Выбрать качества (свойства, признаки), между которыми будет устанавливаться связь, обосновать актуальность (важность, необходимость)

выполнения данного исследования; для каждого из выбранных качеств подобрать (или составить) и применить средство количественной диагностики, произвести расчет коэффициента (-тов) корреляции, интерпретировать на качественном уровне полученные количественные соотношения. Отчет должен отражать осуществление каждого этапа задания и, следовательно, включать обоснование выбора предмета обследования, описание средств и методов обследования, таблицу измерений, результаты расчетов, выводы по ним.

Проект 3 – Цели применения инноваций учителями

Цели студента:

- учебная – ознакомиться с методом наблюдения, научиться проводить наблюдение, ознакомиться на практике с нетрадиционными формами преподавания, элементами инновационных методов;
- исследовательская – выяснить номенклатуру и иерархию целей применения учителями инновационных элементов в преподавании, попытаться установить соответствие между формами преподавания и целями их применения.

Вводное замечание. Метод наблюдения имеет определенные правила, в том числе составление четкого плана, фиксация результатов, их последующее обобщение. Форма фиксирования, позволяющая реализовать план наблюдения и удобная для использования и последующей обработки – заполнение единообразных бланков. Очевидно, в бланке для предлагаемого проекта необходимо указывать время и место наблюдения, учителя, предмет, описание примененной нетрадиционной формы или отдельных элементов по универсальному плану. План должен удовлетворять двум требованиям: во-первых, по нему нетрудно достаточно полно описать исследуемый материал, во-вторых, представленные с его помощью данные удобно обрабатывать. Поскольку задача проекта - выяснить цели применения учителем элементов инноватики, бланк необходимо дополнить кратким интервью с учителем.

Задание. Исходя из исследовательской цели проекта, составить форму бланка для наблюдений, провести наблюдения за применением элементов инновационных форм преподавания, проанализировать собранный материал.

Форма представления отчета: заполненные бланки наблюдений, вывод по результатам наблюдений.

Организационные особенности проектной деятельности исследовательского типа связаны в первую очередь с осознанием ее участниками значимости каждого этапа: выбора темы работы, подбора источников информации, в том числе первоисточников, выбора методов работы с источниками, написания самой исследовательской работы, ее оформления и презентации.

Таким образом, проанализировав практический опыт, организации проектной деятельности исследовательского типа позволяет утверждать, что специфика этой деятельности заключается в ее большом педагогическом потенциале и, соответственно, в высокой степени эффективности.

Педагогический потенциал исследовательской проектной деятельности обусловлен следующими факторами:

- высокой степенью мотивации студентов к самостоятельному получению результата;

- личной значимостью результата, обусловленной как интересом к самой теме, так и осознанием ее «научной новизны», ощущением собственной успешности, получением положительных эмоций при работе над темой;

- возможностью сверять результаты своей работы и собственные успехи с работой «коллег», что усиливает механизмы самообразования и самовоспитания.

Результативность исследовательских проектов заключается в том, что деятельность такого рода обеспечивает ее участникам:

- формирование устойчивого интереса к самостоятельной творческой (исследовательской) деятельности, а зачастую и исследовательского типа мышления;

- сформированность большинства общеучебных информационных умений;

- освоение ряда специальных умений работы с информацией (анализ и сопоставление различных точек зрения) различного типа;

- более осознанный подход к выбору профессии и мировоззренческих ценностей, жизненных установок.

Данный подход помогает поддерживать активность, стимулирует творчество и запускает внутренние механизмы самоактуализации.

Литература:

1 http://nsk.fio.ru/festival/docs/polat.htm - Метод проектов Полат Е.С.

2 Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. В. 4. М.: Сентябрь, 1996.

3 Дипломная работа по педагогике: методика подготовки и оформления: методическое пособие./ Авт-сост. Т.А. Ольховая, В.М. Иванова. – Оренбург, ГОУ ОГУ 2005. – 110с.

4 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов и систем повыш. квалиф. пед. кадров. / Под ред. Е.С. Полат. М.: ИЦ <Академия>, 2000.

5 Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2002.

6 Педагогическая практика студентов: методическое пособие./ Авт-сост. Т.И. Тухтарова, В.М. Иванова. – Оренбург, 2005. – 119 с.

Каргапольцева Н.А. Университетский округ как фактор интеграции регионального образовательного пространства

Ассоциация «Оренбургский университетский (учебный) округ», г.Оренбург

Основные направления деятельности Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» в аспекте утверждения интегративных тенденций в региональном образовательном пространстве Оренбуржья связаны с реализацией инновационного потенциала региональной образовательной системы, решением актуальных проблем профильного образования, насущных вопросов гражданско-патриотического и семейного воспитания, разработкой основ общественно-государственного управления образовательными учреждениями, расширением многогранного взаимодействия образовательных субъектов.

Ассоциация «Оренбургский университетский (учебный) округ» создана в соответствии с Гражданским Кодексом Российской Федерации, Федеральным законом «О некоммерческих организациях», Федеральным законом «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и другими правовыми актами, не противоречащими Гражданскому кодексу Российской Федерации как добровольное объединение образовательных и иных некоммерческих организаций в целях координации их профессиональной деятельности, развития и совершенствования образования в Оренбургской области.

В настоящее время в состав Ассоциации входят 81 образовательный субъект Оренбурга и Оренбургской области, объединяющие более 120 тысяч педагогов, студентов и учащихся. Организованы Орский и Бузулукский филиалы Ассоциации, ведется работа по открытию филиалов Ассоциации в г. Бугуруслане и Акбулаке.

Обеспечение преемственности и непрерывности развития региональной системы образования наиболее успешно происходит в процессе реализации комплексных социально-образовательных программ и инициатив: «Педагогический Олимп» (координатор – А.В. Кирьякова, проректор по научной работе и международным связям ОГУ, доктор педагогических наук, профессор); «Интеллектуальное будущее Оренбуржья» (координатор – М.В. Фесенко, кандидат педагогических наук, директор лицея-интерната для одаренных учащихся); «Оренбургское региональное научное общество учащихся» (координатор – А.И. Щетинская, генеральный директор Оренбургского областного Дворца творчества детей и молодежи им. В.П. Поляничко, заведующая кафедрой педагогики дополнительного образования ОГПУ, доктор педагогических наук, профессор); «Высшее образование – инвалидам» (координатор – Т.И. Ежова, педагог дополнительного образования высшей категории, заведующая отделом «Детский орден милосердия» ОДТДиМ, заместитель председателя Оренбургского областного детского

фонда); «Конкурс исследовательских работ учащихся и студентов Оренбуржья» (координатор – Т.Г. Белова, зав. лабораторией модернизации образования); «Открытие таланта» (координатор – В.Е. Краснов, начальник управления культуры Администрации г.Оренбурга, Заслуженный работник культуры РФ), «Восхождение к Слову» (координатор – Н.Е. Ерофеева, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Орского гуманитарно-технологического института, директор Орского филиала Ассоциации), «Педагогика медиаобразования» (координатор – Н.Г. Семенова, кандидат технических наук, доцент, заведующая лабораторией мультимедийного образования Центра развития образования ОГУ).

Образовательные субъекты Ассоциации принимают непосредственное участие в международных проектах ОГУ.

В 2005-2006 учебном году в рамках реализации плана совместной работы Ассоциации с Православной гимназией, Епархиальным училищем и Свято-Троицкой обителью милосердия (п. Саракташ) были организованы встречи сотрудников Центра развития образования и руководителей проектов Ассоциации с членом международной благотворительной организации г. Вашингтона (США) Альбертом Мак Карти, организованы экскурсии в Интернет-центр, строящееся здание Научной библиотеки ОГУ

Состоялись семинары для педагогов школ-субъектов Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ»: «Новые технологии в преподавании немецкого языка» и «Дидактизация кинофильмов как средство повышения эффективности преподавания немецкого языка» – совместно с Центром немецкого языка в рамках проекта «Дни Германии в Оренбуржье». Организована встреча студентов и преподавателей факультета гуманитарных и социальных наук с Максимусом Урбановичем, миссионером, проповедником Американской Православной церкви(штат Вирджиния, США), состоялся круглый стол с сотрудниками Центра развития образования и руководителями проектов Ассоциации. Расширяются контакты субъектов Ассоциации с образовательными учреждениями США и Дании по обмену творческим опытом.

Разработка теоретико-практических основ формирования образовательного пространства университетского комплекса осуществляется Ассоциацией «Оренбургский университетский (учебный) округ» в сотрудничестве с Центром развития образования ОГУ и Южно-Уральским научно-образовательным центром Российской Академии образования в рамках научной подпрограммы. Научными руководителями программы являются: В.П. Ковалевский, ректор ОГУ, профессор; А.В.Кирьякова, проректор по научной работе и международным связям ОГУ, профессор; Н.А.Каргапольцева, директор Центра развития образования ОГУ и Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», профессор.

В рамках заявленной подпрограммы осуществлялась научно-исследовательскую деятельность по 16 темам, среди которых: «Социально-экономические и образовательные проблемы создания учебно-научно-производственного комплекса университета» (руководитель – профессор В.П.

Ковалевский), «Аксиологизация университетского образования» (руководитель – профессор А.В. Кирьякова), «Аксиологический потенциал педагогического образования» (руководитель – профессор Г.А. Мелекесов); «Довузовская подготовка абитуриентов в системе университетского округа» (руководитель – профессор А.В. Кострюков), «Социализация и воспитание личности в образовательном пространстве университетского округа» (руководитель – профессор Н.А. Каргапольцева), «Мультимедиа в образовании» (руководители – доценты В.М. Вакулюк и Н.Г. Семенова) и другие.

Деятельность Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» по реализации основных положений Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. включала решение следующих задач:

–осуществление научно-методического сопровождения деятельности образовательных учреждений региона в реализации основных положений Концепции модернизации российского образования;

– активизация интеграционных процессов и внедрение инновационных педагогических технологий в образовательное пространство Оренбурга и Оренбургской области;

– организация сотрудничества ведущих ученых университета, других вузов и научно-исследовательских учреждений с педагогическими коллективами образовательных учреждений в обновлении содержания и методов общего и профессионального образования.

В статусе руководящей и курирующей структуры реализации обозначенных целей выступила лаборатория модернизации образования Центра развития образования ОГУ (руководитель – Т.Г. Белова, учитель высшей категории, соискатель ОГУ).

Разработка концептуальных основ и организация единого информационного образовательного пространства осуществлялась в совместной деятельности с Департаментом общего и профессионального образования Оренбургской области, Управлением образования г. Оренбурга, Управлением образования Оренбургского района. Особое внимание было уделено разработке проблем взаимодействия с сельскими общеобразовательными школами. Совместно с факультетом повышения квалификации преподавателей ОГУ организовано участие 14 директоров и заместителей директоров образовательных учреждений, специалистов отделов и управлений образования г. Оренбурга в курсовой подготовке по освоению современных информационных технологий.

Обеспечение преемственности и непрерывности информационного образования учащейся молодежи на различных уровнях, внедрение мультимедиа технологий в образовательный процесс университета, его филиалов, в систему довузовского образования осуществлялось сотрудниками лаборатории мультимедийного образования Центра развития образования (заведующая лабораторией – Н.Г. Семенова, кандидат технических наук, доцент кафедры ТОЭ электроэнергетического факультета).

Совместная деятельность научных, образовательных, культурно-просветительных учреждений при поддержке органов местного самоуправления играет значимую роль в создании интегративной образовательной среды Оренбуржья. Примером успешного социального партнерства может служить совместный проект Оренбургского государственного университета, Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», Центра развития образования ОГУ, Оренбургской Епархии Русской Православной Церкви, Облкиновидеообъединения, Управления образования и Управления культуры Администрации г. Оренбурга – кинолекторий «За возвышение души человеческой» и музыкально-поэтический лекторий «Среди миров, в мерцании светил…» (руководитель – Н.А.Ломакина, Заслуженный работник культуры РФ, заведующая лабораторией духовно-нравственного просвещения Центра развития образования).

В лучших залах г. Оренбурга – кинотеатрах «Космос», «Русский молот», Дворцах культуры «Россия» и «Молодежный» – выступают ученые, священнослужители, профессиональные актеры, музыканты, писатели, поэты, художники, талантливые исполнители народных песен, осуществляется бесплатный просмотр тематических художественных и документальных фильмов.

Сотрудниками лаборатории духовно-нравственного просвещения были организованы тематические творческие вечера, посвященные юбилейным и памятным датам отечественной истории и культуры, встречи с представителями научной и творческой интеллигенции, концерт хоров православных храмов и православных учебных заведений Оренбургской епархии, конференции и круглые столы по итогам Международных Рождественских Образовательных Чтений, вечер, посвященный Дням славянской письменности и культуры «Храм души русской». Постоянно действуют научно-методические семинары – «Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи», «Православная педагогика: страницы истории» (для педагогов воскресных школ Оренбургской епархии).

Проводимая Ассоциацией «Оренбургский университетский (учебный) округ» многогранная деятельность по объединению усилий образовательных субъектов в плоскости реализации задач модернизации регионального образования свидетельствует о том, что университетский округ действительно выступает одним из определяющих условий интегративного становления и развития регионального образовательного пространства.

Козьминых В.О., Гончаров В.И., Козьминых Е.Н. Современные направления научных исследований в области синтетической и структурной органической химии для развития регионального университетского комплекса

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

С 80-х годов прошлого века и до настоящего времени сотрудниками химических кафедр университетов Урала проводятся региональные исследования в области синтетической и структурной органической химии по изучению особенностей строения и химических свойств полифункциональных карбонильных и гетероциклических систем в рамках общей тематики: "Получение новых карбонилсодержащих продуктов тонкого органического синтеза, имеющих разнообразное цепное и кольчатое строение, исследование их структуры, химических свойств и разработка практических областей применения". Актуальность этих исследований связана с изучением принципиально новых аспектов химии практически значимых поликарбонильных соединений (поликетидов) и гетероциклических структур на их основе. Основными направлениями научных исследований в этой области в настоящее время являются:

I. Разработка высокотехнологичных препаративных методов синтеза биологически активных соединений на основе новых легко доступных линейных и циклических производных поликарбонильных синтонов, имеющих в своём составе активированные оксоалкеновые, аза-ди(три)еновые и сочленённые (сближенные) α- и β-дикарбонильные фрагменты.

Получение реакционноспособных синтетических карбонильных аналогов синтонов – ацилпируватов, тетракетонов, пентакарбонильных соединений и других поликетидов с алкильными, арильными, гетарильными, сложноэфирными и амидными фрагментами, препаративная наработка веществ. Изучение конденсации Клайзена алкил, (гет)арил(илиден)метилкетонов с оксалатами в присутствии оснований: синтез и исследование особенностей строения поликетидов с чередующимися сближенными дикарбонильными звеньями (схема 1).

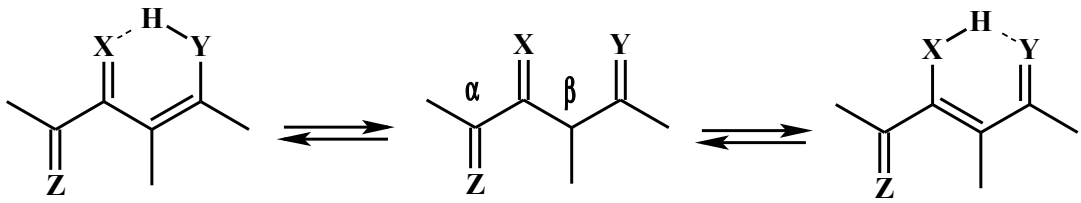
Стабилизация малоустойчивых полиоксо-структур в виде реакционноспособных азотистых производных, вступающих в химические превращения с промежуточным образованием самих поликетидов или их эквивалентов. Поиск способов получения и препаративная наработка азотистых производных поликетидов через трёхкомпонентные системы: метилкетон – диалкилоксалат – *NH*-нуклеофил в присутствии основания. Молекулярный скаффолдинг, основные пути конструирования поликетидов и их производных (схемы 1, 2).

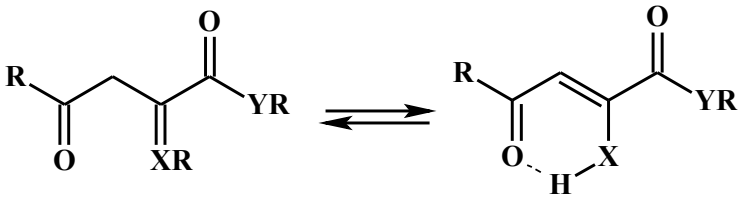
II. Исследование химических превращений поликетидов при действии *O*-, *S*-, *N*-нуклеофильных реагентов. Изучение циклизаций поли(три, тетра, пента, гекса)оксокарбоновых кислот и их производных при дегидратации и элиминировании легко уходящих групп. Изучение механизмов реакций, квантово-химические расчёты орбитально контролируемых взаимодействий ВЗМО–НСМО поликарбонильного субстрата и нуклеофильного реагента.

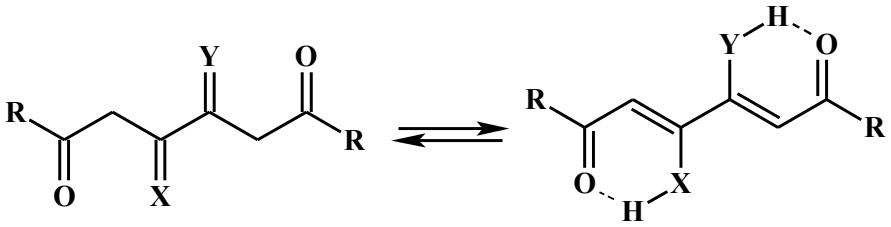
Схема 1

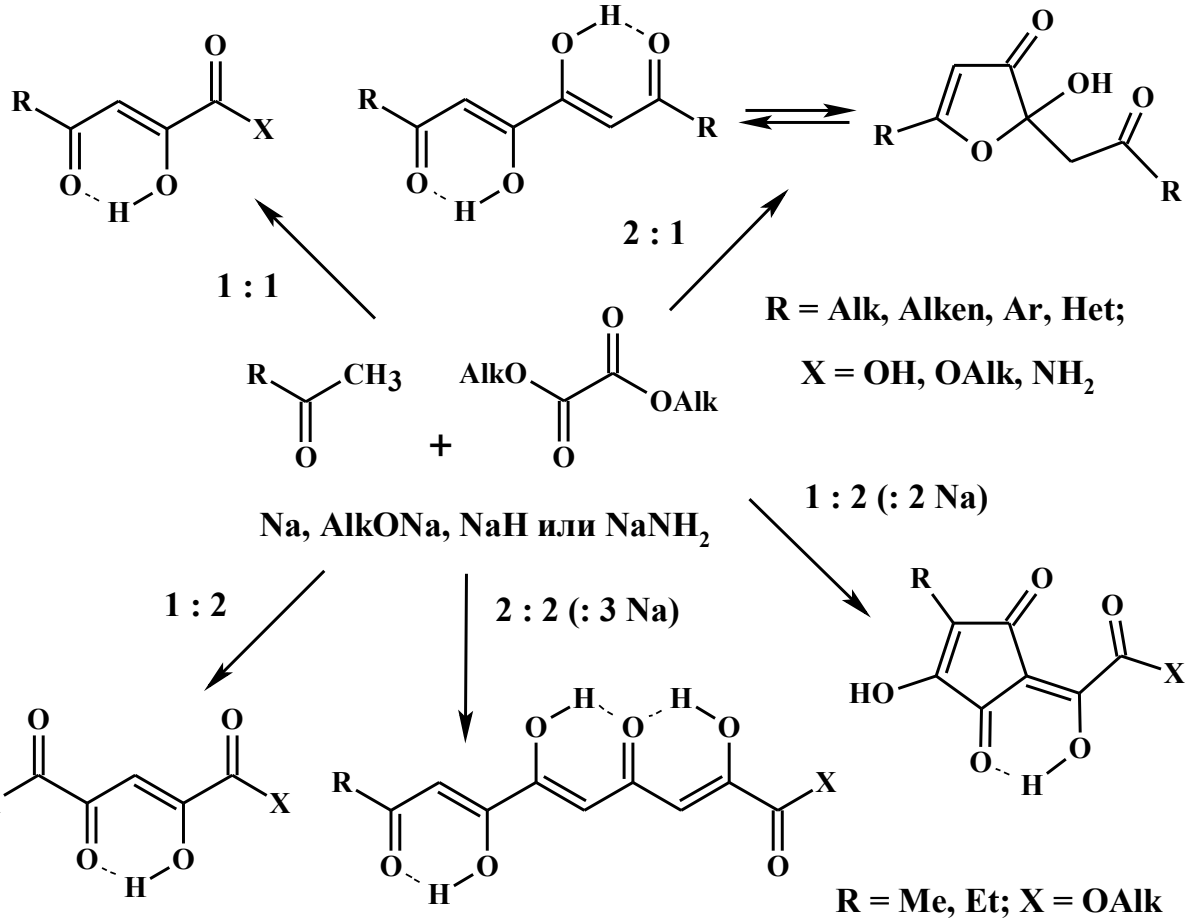
Поликарбонильные соединения с активированными 1,3-оксоалкеновыми, азадиеновыми и сочленёнными α- и β-дикарбонильными фрагментами:

таутомерные равновесия и молекулярный скаффолдинг









Получение, изучение строения и исследование нуклеофильных реакций линейных азотистых и циклических карбонильных производных поликетидов, а

также их фосфорсодержащих аналогов. Химическое разнообразие синтезируемых производных окса- и азагетероциклов: моно- и бис-3(2)-(илиден)замещённых 1,4-бензоксазинов, 1,4-бензотиазинов, хиноксалинов, пиразолов, пиридазинов, хиназолинов, 2-гидрокси- и 2-ацилметиленпроизводных 3(2*H*)-фуранонов и 3(2*H*)-пирролонов и других кольчатых структур (схема 2).

III. Исследование структурных особенностей новых поликарбонильных и гетероциклических соединений с помощью современных физических методов: УФ, ИК, ЯМР спектроскопии, резонансных методов ЭПР и ЯКР, масс-спектрометрии высокого разрешения и хромато-масс спектрометрии, рентгеноструктурного анализа, проводимых совместно с Институтом органической химии им. Н.Д. Зелинского в Москве, Московским государственным университетом, Санкт-Петербургским государственным университетом, Институтом органического синтеза в Екатеринбурге, Пермским государственным университетом, Университетом Сент-Эндрюс в Шотландии, Университетом в г. Мец, Франция и другими учреждениями.

Изучение особенностей строения, квантово-химические расчёты геометрии молекул поликетидов. Оценка структурного разнообразия, изучение топологии и свойств полиоксо-систем, содержащих от трёх до шести-восьми чередующихся сближенных α- и β-дикарбонильных звеньев. Исследование кольчато-цепных прототропных равновесий и кольчато-кольчатых интерконверсий поликарбонильных соединений и их производных (схемы 3, 4).

Определение положения и оценка делокализации подвижного протона в активированных электроноакцепторными группами моно-, бис-*OH*-хелатных π-π* системах и ансамблях *OH*-хелатов β-дикарбонильных структур. Изучение эффекта туннелирования протона в хелатных квази-ароматических кольчатых системах (схема 3).

Разработка методов идентификации и количественный анализ енолизованных β-метилендикарбонильных структур, а также определение степени их ацетализации бромометрическим методом в водной и неводных средах.

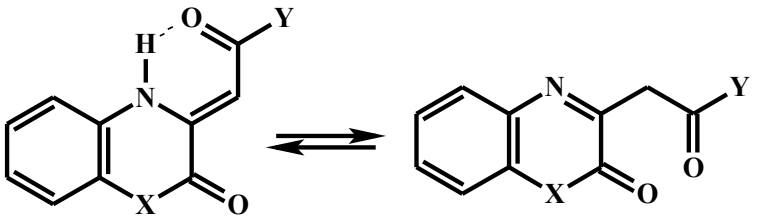
Разнообразие, прототропные и таутомерные превращения, устойчивость и направления химических реакций *NH*-хелатных поликарбонильных соединений. Изучение моно- и бис-*NH*-хелатных структур и ансамблей *NH*-хелатов, сравнение с моделями, имеющими фиксированное енаминное звено по отношению к электроноакцепторной группе (схема 3). Применение енаминных и енгидразиновых маркерных групп в структурных решениях. Использование енаминокарбонильных производных поликетидов как синтетических эквивалентов полиоксо-синтонов в реакциях с нуклеофилами и сравнение с аналогичными реакциями самих поликарбонильных соединений.

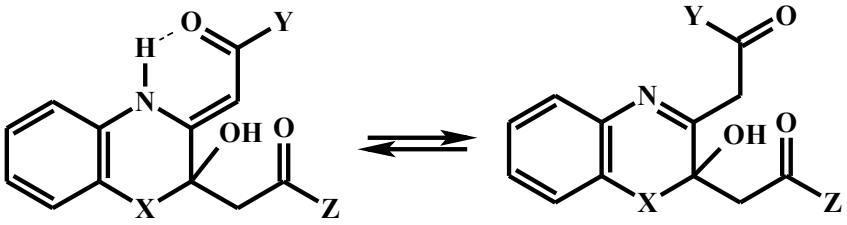
Изучение строения и реакционной способности кольчатых *O*,*N*-ацеталей: производных 2-гидрокси-3(2*H*)-пирролонов и 3-гидрокси-2,3-дигидро-(2,3,4,5-

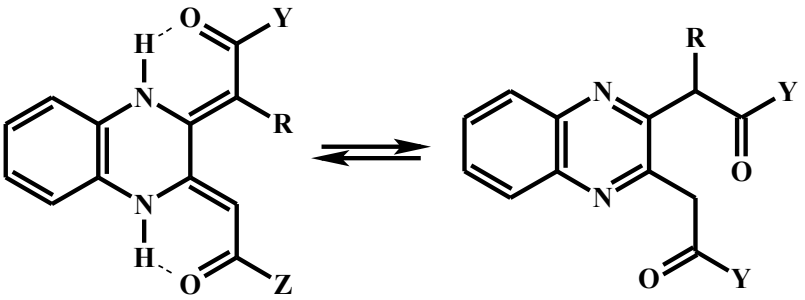
тетрагидро)пиридазин-4(1*H*)-онов (схемы 2 и 3). Стабилизация ацеталей с *NH*-группой: сравнение устойчивости линейных и циклических систем.

Схема 2

Продукты *O*-, *S*-, *N*-нуклеофильных превращений поликетидов и их строение







X = O, S, NR; Y = Alk, Ar, Het,
$(CH_2CO)_nR$; Z = Alk, Ar, Het

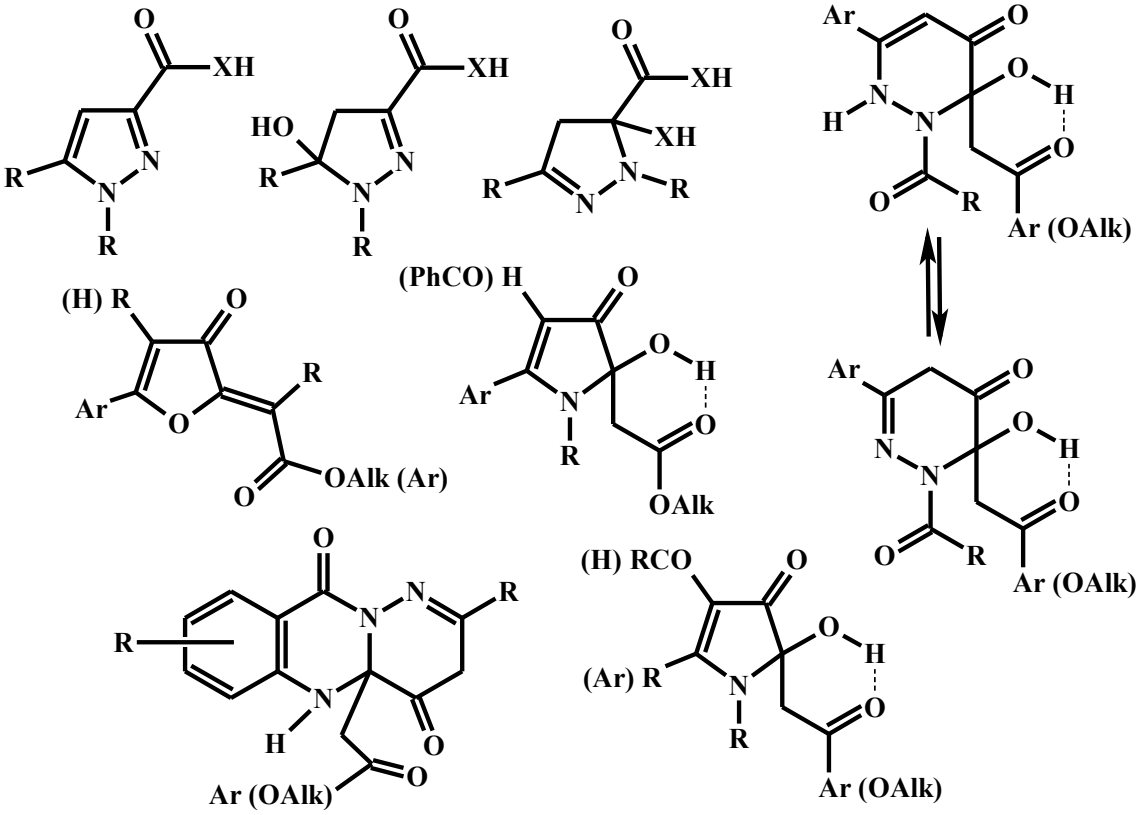
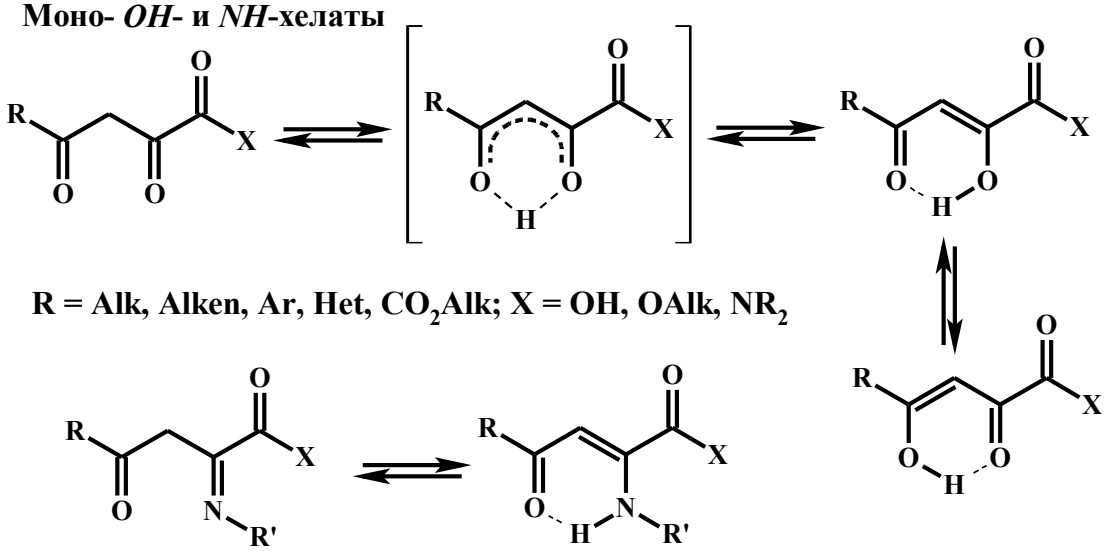


Схема 3

Особенности строения поликетидов и локализация подвижного протона в активированных *OH*- и *NH*-хелатных π-π* системах и ансамблях хелатов β-дикарбонильных структур

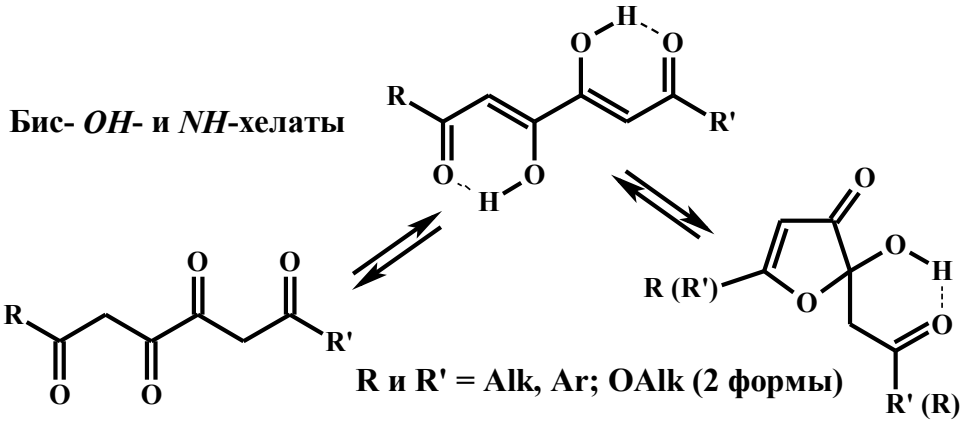
Моно- *OH*- и *NH*-хелаты



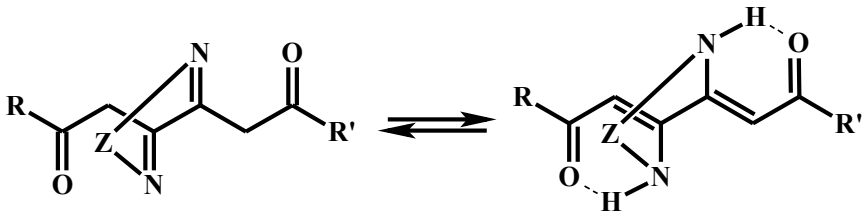
R = Alk, Alken, Ar, Het, CO_2Alk; X = OH, OAlk, NR_2

R = Alk, Ar; R' = Alk, Ar, Het, NHR; X = OH, OAlk, NR_2

Бис- *OH*- и *NH*-хелаты

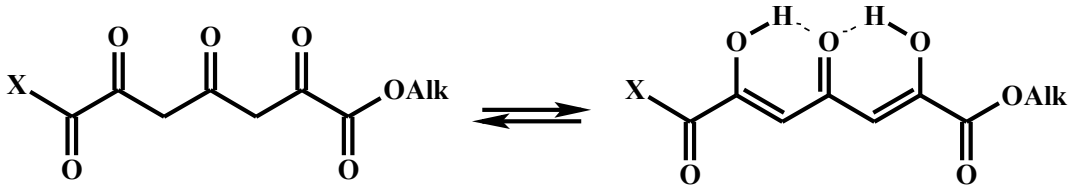


R и R' = Alk, Ar; OAlk (2 формы)



R и R' = Alk, Ar; Z = Ar/Ar', $(CH_2)_2$, C_6H_4

Ансамбли *OH*- хелатов



X = OAlk, $RCOCH_2$

Среди конкретных частных направлений научных исследований поликетидов значительное внимание уделяется следующим темам:

– Изучение химического разнообразия и топологии полиоксо-соединений с тремя и более чередующимися или сочленёнными взаимно сближенными α- и β-дикарбонильными звеньями (схема 4) (звёздочкой обозначены системы, известные только по литературным данным). Из трикарбонильных исследованы обе возможные структуры: 3 CO (α-β) и 3 CO (β-β). Среди четырёх известных тетракарбонильных систем исследованы две: 4 CO (α-β-β), 4 CO (β-α-β), 4 CO (α-β-α)*, 4 CO (α-α-β)*. Пента- и гексакарбонильные системы со сближенными дикарбонильными фрагментами менее известны и мало изучены: 5 CO (α-β-α-β), 5 CO (α-β-β-α), 5 CO (β-α-β-β), 6 CO (α-β-β-α-β), 6 CO (β-β-α-β-β), их возможное разнообразие гораздо больше (до 24 структур). Со структурными особенностями связано химическое поведение поликетидов в реакциях галогенирования и нуклеофильных превращениях.

– Изучение геометрической изомерии, прототропных равновесий в растворах и химических превращений ацилпировиноградных (2-гидрокси-4-оксо-2-бутеновых) кислот, их амино- и гидразинопроизводных, гидрокси- и ацилметиленсамещённых 3(2*H*)-пирролонов, 2,3-дигидропиридазин-4(1*H*)-онов, 1,4-бензоксазин-2-онов, 1,4-бензотиазин-2-онов, пиперазинов, хиноксалинов, а также пиразолкарбоновых кислот, изомалеимидов, пиридазино[6,1-*b*]хиназолинов и других структур.

– Регионаправленность и виды химического контроля нуклеофильных превращений 2-илиден-3(2*H*)-фуранонов в сравнении с реакциями фуран-2,3-дионов, 2-имино-3(2*H*)-фуранонов и их региоаналогов.

– Разработка методов мягкого оксоалкенилирования легко доступных β-диоксокарбоновых кислот в препаративном синтезе 3,4-дигидрокси-6-оксо-2,4-гексадиеноатов. Получение и свойства разнообразных 1,6-дизамещённых 1,3,4,6-тетракарбонильных соединений и их галогенпроизводных.

– Исследование физических, химических и биологических свойств ацилметиленоксиндолов – перспективных реакционноспособных оксопроизводных индола с 3-экзоэтиленовой связью, активированной электроноакцепторными заместителями. Сравнительное изучение свойств региоаналогов – ацилметилениндоксилов. Синтез и свойства индоло[2,1-*b*]хиназолинов. Проведение сравнительного исследования соединений оксиндольного ряда с модельными структурами природных противомикробных агентов.

– Исследование химических свойств и биологической активности новых мезоионных систем на основе аналогов мюнхнонов – производных 2-оксо-2,3-дигидроимидазо[1,2-*a*]пиридин-3-илуксусных кислот.

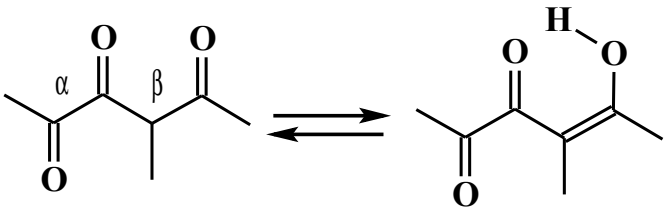
Таким образом, многоплановое и целенаправленное исследование линейных поликарбонильных систем и их (гетеро)циклических производных, находящих широкое применение в органической химии, является актуальным и перспективным в дальнейшей работе.

Схема 4

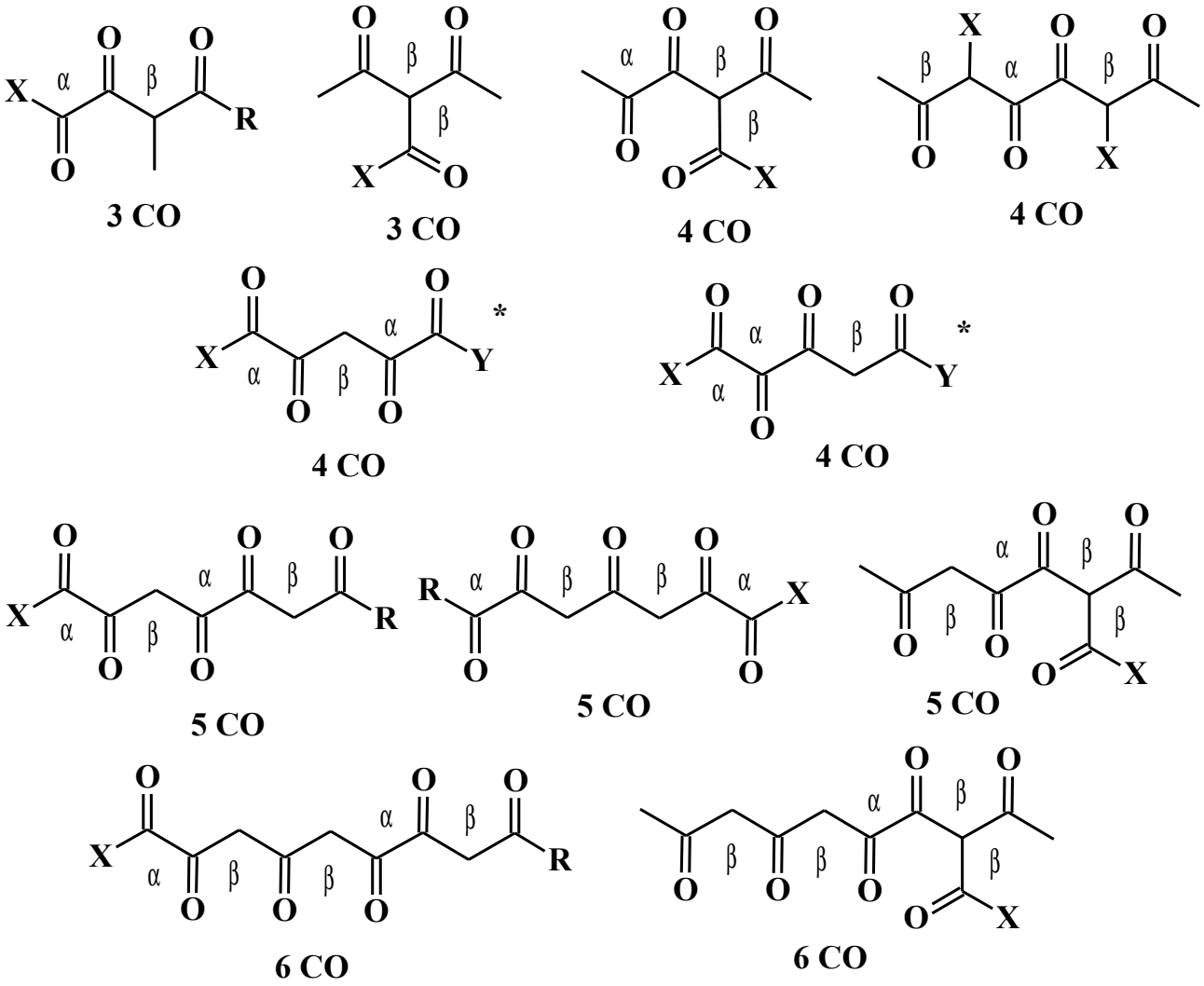
Структурное разнообразие и топология полиоксо-систем, содержащих от трёх до шести чередующихся сближенных α- и β-дикарбонильных звеньев

Общее структурное звено поликетидов

(активированных акцепторами 1,3-оксадиенов)



Разнообразие полиоксо-систем со сближенными α - и β -диоксофрагментами



*** Известны по литературным данным**

Кондрачук Н.Ф. Преддипломная практика как фактор интеграции профессионального образования и производства

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современной российской государственной политике четко прослеживается приоритет качества рабочей силы как составной части развития человеческих ресурсов. Поставленные задачи диктуют необходимость реформирования системы профессионального образования, интеграции всех ее уровней, концентрации сил и средств в целях обеспечения эффективности подготовки кадров.

В условиях жесткой конкурентной борьбы большинство работодателей вынуждены заниматься модернизацией производства, повышением квалификации своего персонала самостоятельно и не всегда эффективно. Эту проблему может и должна решать система профессионального образования.

Спрос и предложение на рынке труда определяются рядом социально-экономических факторов. Особое место занимают факторы, обеспечивающие воспроизводственную и стимулирующую функции труда. Предложение рабочей силы зависит и от цены труда, уровня образования, профессиональной подготовки, трудовой мотивации граждан.

Стремление населения к получению профессионального образования свидетельствует о его высокой ценности. Вместе с тем остаются серьезные проблемы, связанные со структурой, содержанием профобразования, потребностями экономики страны, особенно реального сектора, в квалифицированной рабочей силе на ближайшую и более отдаленную перспективу. Серьезными проблемами являются сформировавшееся сегодня соотношение занятых работников с разным уровнем профессиональной подготовки, перекосы в подготовке специалистов среднего звена.

Социологические опросы показывают, что россияне осознают влияние профессиональной квалификации на их благосостояние и карьеру, но не торопятся совершенствовать свои профессиональные умения и навыки. Большинство россиян полагает, что предъявляемые на работе требования и их квалификация в целом совпадают.

В последние годы практически все специальности и профессии претерпели кардинальные изменения. Одновременно на рынке труда возникло много новых специальностей и профессий. Все большее значение приобретает горизонтальная мобильность, в течение трудовой жизни в связи с децентрализацией экономической ответственности, ответственности за качество, усилением горизонтальной иерархии организаций и т.д.

Очевидным последствием вышесказанного для системы профессионального образования и обучения является необходимость следовать за развитием рынка труда и адаптироваться к изменяющейся среде. При этом, естественно, стандарты профессионального образования не «успевают» за

этими изменениями и именно учебным заведениям следует учитывать в своих программах изменяющиеся требования к знаниям, умениям и компетенциям работников.

Учет этих требований возможен только при постоянном взаимодействии учебных заведений со сферой труда: органами по труду и занятости, работодателями – иными словами, с социальными партнерами. Одновременно программы должны предусматривать и обеспечивать выпускникам возможность продолжения образования, карьерного роста и личностной самореализации.

Таким образом, в современных условиях, учебным заведениям профессионального образования необходимо обращать особое внимание на следующие аспекты своей деятельности:

- гибкость (чтобы соответствовать стремительным изменениям в трудовой жизни, которые касаются как технологий, так и организации труда);
- прозрачность (для обеспечения активного участия социальных партнеров в развитии системы профессионального образования эта система должна быть прозрачной, а используемая терминология ясной и понятной для всех заинтересованных сторон. Прозрачность системы нужна родителям и студентам, которые должны иметь четкое представление о перспективах своего трудоустройства, карьеры и дальнейшей профессиональной самореализации).

Чем сложнее профессия /специальность, тем больше взаимосвязанных функций она предполагает. Результат и качество деятельности работника представляют собой сумму результатов и качества выполнения отдельных функций. Именно знание этих функций в том виде, в каком они реально существуют в трудовой деятельности, помогает учебным заведениям совершенствовать программы обучения и обеспечивает то качество подготовки, которое требуется для поддержания конкурентноспособности учебных заведений и создания перспектив трудоустройства выпускников. Основной смысл анализа потребности в умениях состоит в выяснении понимания предприятием функций, выполняемых работниками, и – как производное от этих функций – знаний и умений, которые необходимы для этого работникам. Сопоставление полученной информации со стандартами профессионального образования позволяет учебному заведению выявить области умений, которые нужно внести в реализуемые программы обучения.

Поскольку в настоящее время учебные заведения не обеспечивают гарантированного места работы и выпускникам приходится заниматься своим «распределением», одной из наиболее психотравмирующих конкурентных ситуаций, в которую попадают молодые специалисты, является трудоустройство. Как показывают статистические данные, число приступивших к работе молодых специалистов по специальности «мастер производственного обучения - техник» от общего количества выпускников не превышает в среднем по Российской Федерации 50% выпуска. Наряду с объективными причинами, существуют и те, что определяются отсутствием у молодых специалистов

умения грамотной самопрезентации. Необходимость конкурировать с опытными мастерами п/о возникает у молодых специалистов в силу целого ряда причин, проявляющихся с разной силой в различных регионах: стремительно меняющейся демографической ситуации, которая влечет за собой высвобождение рабочих мест, перепроизводства специалистов по ряду специальностей, различий в заработной плате в разных образовательных учреждениях..

Как интегральная составляющая личности конкурентоспособность характеризуется следующими параметрами: способностями — четкостью целей и ценностных ориентации, творческим отношением к делу, психологической пластичностью, независимостью, способностью к риску, способностью быть лидером, толерантностью;чертами характера - трудолюбием, стремлением к непрерывному саморазвитию и постоянному профессиональному росту; состоянием - конгруэнтностью, стрессоустойчивостью, стеничностью.

В Бузулукском колледже промышленности и транспорта осуществляется обучение по программе повышенного уровня специальности 050501.52 Профессиональное обучение профиля подготовки 1705 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Необходимость совершенствования профессиональной подготовки специалистов среднего звена автомобильного профиля, вызвана прежде всего объективными тенденциями ускорения научно-технического прогресса, происходящего в автомобильной отрасли, когда требуются принципиально новые технические и технологические подходы, которые могут разработать специалисты, способные интегрировать идеи из различных областей науки, оперировать междисциплинарными категориями, комплексно воспринимать инновационный процесс.

Все это диктует необходимость подготовки кадров, способных обеспечить инновационные преобразования в технике, технологии и организации автомобильного производства, многократный рост производительности труда. Для того, чтобы система профессиональной подготовки специалистов среднего звена автомобильного профиля выполнила социальный заказ общества, она должна быть так же динамична как наука, техника, производство и социальные условия самого общества.

Кроме того, данная система должна решать стоящие пред ней задачи с определенным опережением по отношению к темпам развития техники и социально-экономическим условиям общества.

Например:

— увеличение объема научно-технической информации приводит к росту и усложнению предметного мира специалиста, следовательно, динамизм научно-технического прогресса требует от современного специалиста автомобильного профиля мобильности, способности быстро на высоком профессиональном уровне осваивать новые объекты, оперативно менять специализацию;

—интенсивное формирование новых направлений в науке, преобладание в познании окружающего мира системных методов требуют усиления

фундаментализации профессиональной подготовки специалистов в технических колледжах автомобильного профиля;

–автоматизация производства, внедрение гибких технологий, позволяющих быстро и эффективно перестраивать производство на изготовление новой продукции, требуют от специалиста системного мышления, которое заключается в более широком комплексном восприятии явлений, когда каждое явление рассматривается как часть более сложной системы со всеми вытекающими отсюда закономерностями.

Динамичность современного наукоемкого автомобильного производства предусматривает в системе среднего профессионального образования «углубление теоретической базы, овладение фундаментальными основами профессиональной деятельности, существенное улучшение практической подготовки с участием производства. При этом важнейшим направлением перестройки профессиональной подготовки специалистов автомобильного профиля на современном этапе является интеграция профессионального образования студентов с наукоемким автомобильным производством».

Интеграция профессионального образования с производством — это процесс движения к более целостному состоянию системы, характеризующийся не только большей степенью взаимозаменяемости всех элементов, но прежде всего изменением свойств самих элементов. «Развитие системы обусловлено универсализацией свойств элементов (расширением их профиля) и гармонизацией их связей между собой, что ведет к более высокому уровню целостности системы и новым интегральным эффектам»

Другой характерной чертой профессиональной подготовки специалистов технического профиля является специализация. Прогресс техники, приводящий к обобществлению производства, основывается на объединении специализации различных функций процесса производства. При этом система достигает более высокого уровня целостности как в результате углубляющейся специализации элементов, так и в результате универсализации.

Анализ результатов исследований, изучение опыта работы образовательных учреждений выявляет значение нормативного, научно-методического обеспечения производственного обучения, имеющего специфические особенности, которые выражаются в том, что это обучение происходит в условиях максимального приближения к реальной обстановке, соответствующей практической деятельности.

Знание студентом основных нормативных документов, методических рекомендаций, содержащих информацию о путях и способах реализации требований, регламентирующих его производственное обучение, помогает успешно справляться с практическими заданиями. Чтобы получить положительный результат в реальной практической работе, необходимо создавать условия, при которых студент может самостоятельно решать задачи, определенные нормативными требованиями.

Одним из таких условий является разработка локальной нормативной документации, учебно-методического комплекта студента, обеспечивающих

реализацию требований, заложенных в программе производственной практики, дающих возможность привить студентам навыки практической работы по специальности и повышающих эффективность производственного обучения.

Производственная (профессиональная) практика студентов — важная составная часть основной образовательной программы среднего профессионального образования. Ее целью является закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе теоретического обучения, приобретение необходимых умений, навыков и опыта практической работы по изучаемой специальности.

Производственная практика регламентируется не только федеральными нормативными документами, но и локальными, разработанными с учетом специфики специальности, производственных условий региона, уровня психического развития студентов. К такой локальной документации мы относим методические разработки и рекомендации для студентов и преподавателей, положения, инструкции.

Уровень усвоения студентами профессиональных знаний во многом определяется качеством организации и проведения производственной практики, на которое большое влияние оказывает нормативно-методическое обеспечение. Полученные теоретические знания студенты закрепляют в период учебных, технологических ^преддипломных практик. Для этого

располагает необходимыми лабораториями и цехами; имеются слесарно-механические мастерские, сварочный цех, токарный цех, полигон с автодромом и трактородромом..

На II курсе студенты проходят практику в слесарно-механическом цехе, который имеет токарно-винторезные, строгальные, горизонтально-фрезерные, сверлильные станки, кривошипно-шатунный пресс, роликовые ножницы, установку контактной сварки. За время практики студенты изучают устройство станков, получают практические навыки работы на оборудовании и могут сами изготавливать различные детали на станках, в мастерских студенты делают оборудование для учебных корпусов

Программа профессионального обучения и технология выполнения работ включает подготовку водителей категории ВС, слесарей по ремонту автомобилей.

На пятом курсе студенты направляются на преддипломную производственную и педагогическую практику. Она организуется на основе прямых договоров в профессионально-технических училищах и учебно-курсовых комбинатах. Во время прохождения практики студенты получают не только практические навыки, но также происходит их становление как руководителей среднего звена производства.

После окончания практики проводятся конференции по подведению итогов прохождения практики по каждому профилю подготовки. Студенты делятся полученными знаниями и опытом с 4 курсом, у которых практика еще впереди.

Преддипломная педагогическая практика имеет своей задачей ознакомление студентов непосредственно в училищах с педагогическим

процессом, закрепление знаний, полученных при изучении специальных предметов педагогического цикла (психологии, педагогики, методики) и приобретение практических навыков по специальности. Преддипломная педагогическая практика организуется в лучших училищах профессионального образования. Рабочий день практиканта в училище длится 6 часов, которые включают в себя посещение уроков, беседы с директором, преподавателями, мастерами производственного обучения, с активом группы, работу с училищной документацией, проведение уроков и внеклассных мероприятий.

Работа практиканта над конспектом, специальной и методической литературой выносится за пределы указанного времени.

Преддипломная педагогическая практика имеет целью:

-научить студентов использовать знания, полученные ими в колледже в процессе педагогической работы и выработать навыки учебно-воспитательной работы в училище;

-научить студентов использовать передовой опыт учебной воспитательной работы в училище

- научить студентов проводить учебную и воспитательную работу в группе, находя творческие пути решения основных задач обучения и комплексного воспитания учащихся.

Таким образом, педагогически целесообразная организация преддипломной практики студентов выступает не только фактором интеграции профессионального обучения и производства, но и позволяет существенно повысить уровень образовательной подготовки будущих специалистов.

Марченко Л.А. Роль интеграции в управлении образованием

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современный этап культурно-экономического развития человеческого общества характеризуется отчетливой выраженностью двух взаимосвязанных тенденций – дифференциации и интеграции, которые в своем взаимодополняющем единстве способствуют восхождению социальных систем на более высокие ступени развития в условиях сохранения узнаваемой целостности. В настоящее время феномен интеграции приобрел поистине глобальное значение, выступая ведущим условием модернизации всех сфер общественной жизни – науки, экономики, управления, образования.

Как явление, интеграция свойственна, главным образом, фундаментальным и прикладным областям науки и своим возникновением обязана увеличивающейся дифференциации научного знания. Стремление к совокупной – заимствованной из различных научных областей – целостности знаний явилось одной из причин противодействия человека исторически неизбежным процессам дифференциации науки [12, с.19; 9, с.86; 4, с.173]. Обоснованность подобного стремления заключается еще и в том, что сущность любого явления представляет собой не простую, но именно *системную* данность, интегрирующую в единую целостность некоторую совокупность основных характеристик [11,14-15].

Применение в исследовании терминов, связанных с обозначением тех или иных сторон интеграционных процессов, предполагает смысловое уточнение содержательной сущности базового понятия «интеграция» и производных от него терминов.

Большинство герменевтических источников определяет интеграцию как понятие, относящееся к теории систем и означающее состояние связанности отдельных частей в единое целое, а также называют с этим термином процесс, ведущий к обозначенному состоянию.

Интеграция – (от лат. integratio – восстановление, восполнение; integer – целый) – это а) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое; б) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации; в) объединение в одно целое, упорядочение, структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей, частей какого-либо целого (противоположный термин – дезинтеграция) [10, с.501; 8, с. 184; 7, с. 257; 5, с.90].

При этом восстановление, восполнение, объединение частей в целое осуществляется не механически, а путем взаимопроникновения, взаимодействия, взаимовидения, взаимопредположения, взаимодополнения, взаимосочетаемость и взаимозависимости [13: с. 10-12].

Некоторые исследователи под интеграцией понимают *единство многообразного*, когда дифференциация как таковая не исключается, но диалектически преодолевается, сохраняясь на уровне элементов и осуществляя свое «снятие» на уровне целостной системы [1, с. 67].

Понятие «интеграция» рассматривается как объединение в целое каких-либо частей, взаимосвязь ранее автономных элементов (отдельных наук, фрагментов научного знания) в те или иные совокупности. Среди возможных форм интеграции научного знания выделяют: совокупность (множество), сложность (комплексность), упорядоченность (организация и система) [11, с. 69]. К обозначенному спектру интегративных процессов также относят: заимствование терминов, простую координацию, кооперацию, комплексность, комплементарность и собственно синтез [3, с.82]. При этом понятия «интеграция» и «синтез» не являются тождественными, поскольку последний представляет собой только *один из результатов* интеграционного слияния взаимодействующих систем в однородную целостность [1, с. 67]. Поэтому синтез – это не просто наличие связей тех или иных компонентов знания, но осознание закона или причины возникновения такой связи [3, с. 77].

В процессуальном отношении (интеграция как процесс) увеличивается объем, частота, интенсивность взаимодействия между элементами системы, достигается большая степень ее целостности, устойчивости, автономии и эффективности действия. С точки зрения объединяющей итоговости (интеграция как результат) возрастает состояние гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования частей целого (близкие понятия: «система», «структура», «организация», «модель») [5, с. 90].

В зависимости от уровня сложности системного объекта, интеграция может рассматриваться (осуществляться) на уровне личности, группы, региона, города, хозяйственно-культурного комплекса, социальной системы, содружества государств, морового сообщества.

Термин интегративный образован от слова «интеграция» и, как уточняющее прилагательное, оправдывает правомочность своего употребления подчеркиванием факта (состояния) охвата какой-либо общей идеей единого целого с актуализацией качественного своеобразия такого объединения.

Любая социальная целостность (прогрессивно) развиваема, поскольку по своей сути интегративна, равно как и любая образовательная система целостна постоянством своего обновления (доминирующим интегративным моментом своего развития). Отсюда развивающее управляющее воздействие на образовательную систему по своей сути – понимаемой или же еще не вошедшей в «круг понимания» – изначально носит интегративный характер.

Создание университетских комплексов наглядно демонстрирует факт позитивных изменений в российском образовательном пространстве, поскольку именно крупные объединения учебных заведений различных уровней и типов, научных организаций, производственных и других подразделений способны

решать задачи преемственности и повышения качества подготовки кадров, выполнения научных исследований, модернизации производства, развития социокультурной инфраструктуры региона [2, с. 38; 6, с. 11].

Проникающий характер интегративного развивающего воздействия, осуществляемый во всех структурных уровнях и содержательно-смысловых сферах управляемой системности, сохраняет свою восстанавливающую единство функцию благодаря соответствующей интегративной природе образовательной целостности, проявляемой как теоретически, так и в плоскости практической реализации.

Литература:

1. Асимов, М. С., Турсунов, А. К. Современные тенденции интеграции наук / М.С. Асимов, А.К. Турсунов // Вопросы философии. – 1981. – № 3. – С. 66-69.
2. Дворкин, Б., Дружкин, А. Опыт интеграции образования, науки и производства / Б. Дворкин, А. Дружкин // Высшее образования в России. – 2002. - № 1. – С. 38-43.
3. Депенчук, Н. М. Особенности интеграционного процесса в науке и формы ее реализации / Н.М. Депенчук // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний. – М. : Наука, 1981.– С. 71-83.
4. Кедров, Б. М. О современной классификации наук (Основные тенденции и ее эволюция) / Б.М. Кедров. – М. : Наука, 1981. – 180 с.
5. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина ; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М. : Политиздат, 1988.– 479 с.
6. Наумченко, И. Образование и наука на путях интеграции (Региональная практика) / И. Наумченко // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 11-14.
7. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (главный редактор) и Л.С. Шаумяна ; изд. 6-е, перераб. и доп. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.
8. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е.С. Зенович. – М. : Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 608 с.
9. Смирнов, С. Н. Онтологические основания интеграции наук / С.Н. Смирнов // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знания. – М. : Наука, 1981. – С. 81-94.
10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
11. Урсул, А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М. : Наука, 1981.–367 с.
12. Федосеев, П. Н. Философия и интеграция знания. Взаимодействие общества и природы : философско-методологический аспект экологических проблем / П.Н. Федосеев. – М. : Наука, 1986. – 97 с.
13. Ятайкина, А. А. Об интегрированном подходе в обучении / А.А. Ятайкина // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 10-15.

Назаров Н.В. Назначение методологического подхода в педагогическом познании

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В последние годы все больше осознается тот факт, что выбор в исследовании методологического подхода к изучению педагогической действительности очень важен, поскольку именно он, этот подход, во многом определяет результативность познания. Более того, именно методология познания обуславливает возникновение новых педагогических понятий, а, затем, и их интерпретацию в контексте принятой методологической позиции исследователя. Поэтому в любом педагогическом исследовании принципиально важным становиться описание исходной, принятой исследователем как личностно значимой, его методологической позиции.

В связи с существованием, у каждого из исследователей, собственной методологической позиции в познании педагогической действительности возникает естественный вопрос о ее назначении. В науковедческой литературе многократно отмечалось, что методология, обеспечивая ориентировочную функцию исполнительной деятельности исследователя, позволяет обосновать ее результаты как научные. Кроме того, только в контексте принятой структуры деятельности, обусловленной методологической позицией исследователя, становиться возможными интерпретация полученных данных и их понимание (1, с. 43). Таким образом, выбор методологического подхода к познанию можно определить как процедуру определения контекста рассмотрения педагогической действительности, вне которого понимание рассматриваемых явлений затруднено или даже невозможно.

Большая значимость методологической позиции исследователя в научном познании предполагает раскрытие исследователем того смысла, в котором им трактуется сама методология как отрасль научного знания. Это не так просто, поскольку существует множество трактовок сущности и содержания методологии, восприятия ее в узком, широком, специальном или общенаучном смысле.

Не обсуждая здесь всех существующих ракурсов рассмотрения методологии, отметим наиболее плодотворное, на наш взгляд, ее понимание, предложенное Э.Г. Юдиным, как системы знаний «о структуре, логической организации, средствах и методах деятельности». Некоторые исследователи придерживаются той точки зрения, то только научная, исследовательская деятельность имеет методологию. Мы исходим из того, что всякая деятельность, как только ее субъект осознает существование структуры, логической организации, средств и методов этой деятельности приобретает собственную методологию. Деятельность, без осознания человеком ее

методологии, имеет волюнтаристский характер, становиться не эффективной как в целом, так и на каждом из ее этапов.

Особенно значима методология в научной деятельности. Необходимость раскрытия методологических основ научного исследования давно общепризнанна в качестве его обязательного этапа, без которого полученные выводы и умозаключения теряют статус достоверности и обоснованности. Научная деятельность, в силу ее специфики, без предварительного осмысления исследователем методологии организации своих познавательных действий, принципиально не осуществима.

Исследователи многократно рассматривали проблемы методологии педагогической науки. Наиболее аргументировано и всесторонне проблемы методологии педагогики раскрыл, на наш взгляд, В.В. Краевский. Следует обратить внимание на различение им «методологии педагогики как системы знаний и как области научно-познавательной деятельности» (1, с. 7). Одновременно им доказывается предпочтительность рассмотрения самой науки как деятельности, по сравнению с другими ее трактовками. Такой вывод сделан потому, что «содержательный анализ связи педагогической науки и практики был бы невозможен, если бы педагогическая практика рассматривалась как деятельность, а педагогическая наука – как система знаний. Для того чтобы выявить конкретные формы осуществления, как единства, так и различий науки и практики в данной области, необходим некий «общий знаменатель», который позволил бы сопоставить эти два объекта по одним и тем же элементам. В качестве такого общего «термина для сравнения» выступает деятельность» (1, с. 30-31).

Дело еще и в том, что, с точки зрения В.В. Краевского, «проблема соотношения педагогической науки и педагогической практики… является исходной, главной для методологии педагогики, выражающей сущность предмета методологии. Это в то же время и наиболее общая, в определенном смысле единственная методологическая проблема, поскольку все остальные вопросы методологического характера подчинены ей, могут рассматриваться как ее часть» (1, с. 27). Именно поэтому им всесторонне обосновывается вывод о том, что «методология как одна из отраслей науки… имеет «деятельностный» аспект», что «методология – это и область познавательной деятельности» (1, с. 18). Целесообразно, отмечает В.В. Краевский, «различать два вида методологической деятельности: 1) **формирование методологического обеспечения** каждого конкретного исследования; 2) **методологическое исследование**» (1, с. 23). Следует так же рассматривать, в качестве самостоятельных видов деятельности, методологическую и специально-научную работу в педагогике (1, с. 19). Причем специально-научная работа – «это вся не методологическая работа, т.е. познавательная деятельность, направленная на изучение педагогической деятельности» (там же).

Обратим внимание на трактовку методологии педагогики как обоснованного научного знания, которое вначале возникает как продукт методологического исследования, а затем уже применяется другими учеными. Фактически, одновременно, с введением двух видов методологической

деятельности, предлагается рассматривать два вида специалистов в области методологии педагогической науки: ее создателей и пользователей, применяющих, полученное другими исследователями, методологическое знание в конкретных исследованиях. При этом методологическое знание, независимо от того в нормативной или дескриптивной форме оно существует, можно сказать, демонстративно рассматривается в связке с исследователем педагогической действительности, как его носителем. Но исследователь не только, и даже не столько, пользователь методологического знания – он, причем всегда, его реально производит, даже если и не осуществляет методологического исследования.

Наивно было бы отрицать существование специальных методологических исследований, поскольку их становиться все больше, хотя и не так много, как хотелось бы. Наивно было бы отрицать и существование практики использования педагогическим научным сообществом результатов методологических исследований в другой, уже не методологической, а «специально- научной работе». Эта, обычная практика заимствования методологических положений из фонда научного познания, типична как для педагогики, так и других отраслях научного знания. «Для ученых, отличающихся новаторским мышлением, - отмечает А.С. Майданов, - характерно то, что они внимательно следят за достижениями в методологии других наук и стараются использовать созданные в сфере этих наук новые познавательные средства в других областях познания» (2, с. 107).

Вместе с тем, хотя методологические знания и заимствуются учеными, но применяются они к новому объекту познания, в новом контексте, в соответствии с собственным замыслом исследователя. Эти методологические знания, вначале отбираются, а затем свободно комбинируется исследователем самостоятельно, в соответствии с поставленной им целью. При этом создается, употребляя терминологию П.Я. Гальперина, ориентировочная основа деятельности исследователя, как раз и представляющая собой систему методологических знаний, прежде всего, о логике изучения избранного объекта педагогической действительности. Только с созданием такой ориентировочной основы деятельности исследователя становятся возможны исполнительная и контрольная части исследовательской деятельности. Таким образом, субъектная позиция исследователя в выборе методологии исследования имеет важнейшее, определяющее значение для его проведения.

Причем исследователь не просто избирает установленную кем-то ранее методологию познания явления, а разрабатывает ее самостоятельно. Изучая одно и тоже явление, например, процесс образования, разные исследователи применяют разные методологии познания. При этом нельзя сказать, что одна из принятых методологий правильная, а другие нет. Все возможные методологии познания одного и того же явления имеют право на существование и применительно к данной ситуации можно говорить «о плюрализме методологий» (3, с. 27). Более того «ученые не только могут нарушать методологические правила, но они это и делают, предпочитая один

методологический проект другому. Выбор между методологиями входит в прерогативу ученого так же, как выбор между теориями» (3, с. 28).

В силу того, что методологии исследования одного и того явления постоянно обновляются, собственно говоря, и происходит развитие науки. «Философы науки неоднократно показывали, что на одном и том же наборе данных всегда можно возвести более чем один теоретический конструкт» (3, с. 69). Именно этим можно объяснить существование конкурирующих теорий относительно одного и того же явления педагогической действительности.

Фактически ученый проектирует стратегию деятельности, создавая тем самым методологию исследования педагогического явления. На это обращает внимание В.А. Белов, который, вслед за П.И. Балабановым, С.С. Розовой, В.П. Фофановым, рассматривает «методологическую деятельность ученого как деятельность инженерную, проектировочную, направленную на разработку новых нормативов научного исследования» (3, с. 98). Таким образом, каждое исследование имеет собственный методологический проект, в котором раскрываются логическая и операционная стороны деятельности ученого.

Такой проект имеет право на существование только в том случае, если конструируется на основе установления соответствия логики собственной деятельности исследователя логике развития исследуемого объекта в избранной научной области. Так, если исследователь рассматривает педагогическую действительность и собственную практику ее познания с точки зрения деятельности, то он просто обязан пользоваться терминологией, присущей теории деятельности. Изучая деятельность учителей и учеников в педагогической действительности, исследователь должен организовать и собственную деятельность, имеющую собственный объект деятельности. По крайней мере, он обязан определиться с тем, что же лично он избирает в качестве объекта деятельности при изучении педагогической действительности и какие объекты деятельности существуют для субъектов этой действительности. Такая обусловленность объекта исследования методологией его познания объясняется уже тем, что «человек не может начинать исследование без предварительного знания того, что он исследует, т.е. некоторые общие характеристики реальности должны быть *априорно заданы*» (3, с. 280).

Уже приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что во всех научных отраслях, в том числе и в педагогике, происходит изменение представлений о роли ученых в познании реальной действительности. Эта роль постоянно возрастает. Более того, возникает сомнение в справедливости утверждения о том, что объекты, из которых состоит мир, независимы от субъекта. Это сомнение побуждает более внимательно отнестись к утверждению И.Канта о том, «что разум усматривает в природе только то, что создает он сам по своему наброску» (Соч., т.3, с. 315). Можно даже утверждать, что «научное исследование есть способ самопознания, самопрояснения и самореализации субъектом своего проекта» (3, с. 117).

Назначение методологического подхода исследователя к познаваемому явлению в этом и проявляется, прежде всего – в установлении нормативов

восприятия и понимания этого явления. При этом предпринимается попытка построения методологии исследования в парадигме соотношения субъекта и объекта. Дело в том, что объект научного познания не столько избирается, сколько создается исследователем, и, как «конструируемый познающим субъектом» (4, с. 385), отличается от реально существующих объектов действительности. Кроме того, любое «исследование выступает не только, как познание мира как он есть сам по себе, мира естественного, но и как преобразование этого мира естественного, т.е. как создание мира (а точнее, миров) искусственного» (5, с. 221-222). Только обособив объект познания, создав его, ученый способен получить о нем новую информацию, которая затем интерпретируется в общем контексте развития педагогического знания. Традиция представления научного знания в виде информационного блока для каждого, специально выделенного, конкретного объекта, первоначально возникла в естественно научной сфере познания, а затем была перенесена на гуманитарные науки. Постепенно, однако, эта методологическая линия познания стала подвергаться все большей критике.

Такая критика возникла, прежде всего, потому, что восприятие реальных участников образовательного процесса в качества объекта познания стала восприниматься исследователями в качестве такой грубой идеализации педагогической действительности, которая уже не позволяла получить объективное, достоверное знание об этой действительности. Критиковалась не сама по себе связка «субъект – объект», а то, что в качестве объекта исследования рассматривались субъекты образовательного процесса.

Сами по себе, школьники и учителя, полагали исследователи не могут быть объектами познания в педагогическом исследовании. Ведь одна из основных задач педагогического познания не только описание, но и преобразование объекта. Если объект педагогического исследования, после его проведения, не изменится, то возникает естественное недоумение – а зачем же тогда он изучался? Отождествление объекта познания с объектом преобразования в педагогике побудило исследователей обсуждать вопрос о возможности, как такого отождествления, так и поиска такого объекта познания, который сохранял бы свободу самоопределения субъектов образовательного процесса.

Фактически, критическое восприятие связки «субъект – объект» в качестве одного из конструктов методологической позиции исследователя, потребовало переосмысления методологии исследования педагогической действительности. С одной стороны, отказавшись от восприятия педагогической действительности в таких основных терминах деятельности, как ее субъект и объект, исследователи не могли исключить эти термины из методологии исследования этой действительности. Ведь трактовка методологии, как системы знаний о логических и процессуальных характеристиках деятельности исследователя, становиться проблематичной без употребления понятия «объект исследования». С другой стороны, сохраняя практику разделения субъекта и объекта познания, исследователи фактически усложняли переход от педагогической теории к педагогической практике.

В такой ситуации методологический подход исследователя к познанию педагогических явлений становиться фактическим способом манифестации восприятия сущностного содержания педагогики как отрасли научного знания. Поэтому наименование методологического подхода исследователем без раскрытия причин его выбора является недостаточным для познания педагогики. Без раскрытия принятой исследователем процедуры рассуждений, сложившихся у него трактовок рассматриваемого явления, полученные результаты познания как бы «отрываются» от процесса познания, теряя при этом многое, с точки зрения достоверности и обоснованности, а, значит, научности.

В тоже время, нужно осознавать принципиальную невозможность рефлексии исследователем *полного состава* собственной исследовательской деятельности. Во-первых, рефлексия предполагает остановку деятельности, а значит ее последующее изменение или корректировку. Таким образом, после рефлексии исследовательская деятельность, значительно или незначительно, но обязательно меняется. Следовательно, это уже другая деятельность, которая в свою очередь, нуждается в рефлексии. Возникает «дурная бесконечность», которая может быть прервана, либо после завершения самой деятельности, либо в результате прекращения ее рефлексии.

Во-вторых, многие моменты деятельности принципиально не осознаваемы и, потому, в лучшем случае, возможно принятие исследователем, как необходимости, самой идеи рефлексивного анализа, но не ее полная реализация. Не случайно специалисты, изучающие в исторической ретроспективе уже осуществленные проекты исследовательской деятельности, констатируют недостаточную осознанность авторами, как всех ее составляющих, так и некоторых последствий этой деятельности для будущего развития науки

В-третьих, исследовательская деятельность представляет собой единство рациональных и эмоциональных компонентов – это творческая деятельность. Кроме того, логика научного поиска формируется при взаимодействии субъективного и объективного (см. 2, с. 161 – 171). Поэтому осознание *полного состава* собственной исследовательской деятельности не только часто затруднено, но и недостаточно для реализации исследовательского проекта деятельности.

Таким образом, назначение методологического подхода исследователя к познанию педагогических явлений состоит в согласовании научной традиции познания с его личностными установками на поиск истины в избранной области познания.

Литература:

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога- исследователя. – Самара: Изд-во Сам. ГПИ, 1994, - 165 с.

2. Майданов А.С. Искусство открытия: Методология и логика научного творчества. – М.: Репро, 1993. – 175 с.

3. Белов В.А. Ценностное измерение науки. – М.: Идея-Пресс, 2001. – 284 с.

4. Словарь философских терминов. / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА - М, 2004. – XVI, 731 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА - М»).

5. Философия социальных и гуманитарных наук. Учебное пособие для вузов / Под общ. ред. проф. С.А. Лебедева. – М.: Академический Проект, 2006. – 912 с.

Невоструева И.Л. Интерпретация процесса трехкомпонентного изменения самоидентификации студента гуманитарных специальностей университета в процессе преподавания математических дисциплин

Оренбургский государственный педагогический университет, г.Оренбург

Изменение статуса обучаемого в диаде «школьник-студент» влечет за собой изменение его самоидентификации. Это не мгновенное явление, а интервальная величина, некий процесс, в некоторых случаях весьма болезненный. Ученик гуманитарного класса становится студентов гуманитарного факультета вуза и в первом семестре неожиданно для себя сталкивается с изучением высшей математики. Если в школе его обучения точным наукам продвигалось достаточно успешно, то проблем обычно не возникает, но зачастую математические дисциплины не индуцировали в нем познавательной активности. В этом случае перед педагогом стоит не только задача передачи знаний, но и преодоления интеллектуальной пассивности.

Среди разнообразных концепций решения поставленной проблемы можно выделить в частности оригинальную теорию обучения, А.Н. Уайтхеда, которую он назвал «Теорией ритма в обучении». Ученый исходил из того, что различные учебные предметы и способы их преподавания должны соответствовать определенным периодам интеллектуального развития обучаемого. Он утверждал, что развитие идет по спирали, повторяющимися циклами, каждый цикл в какой-то степени повторит предыдущие, но в то же время содержит новые, присущие только ему элементы. Следуя триаде Гегеля «тезис – антитезис - синтез», А.Н. Уайтхед каждый законченный отрезок учебного процесса распределяет по трем ступеням. Ступень «А» - стадия романтики, главное здесь приобретение обучаемым новой информации, период интереса, деятельности, доставляющей удовлетворение. Ступень «В» - стадия точности, при которой главное – четкость формулировок, овладение техническим мастерством. Ступень «С» - стадия обобщения полученных знаний. Уайтхед рассматривает её как приход к следующему циклу, имеющему свои ступени «А», «В», «С». При этом он подчеркивает, что процесс обучения идет на более высоком уровне, становясь «активным приключением мысли».

Указанная линейная модель достаточно жесткая, не допускающая изменения в порядке наступления стадий. Если же преподаватель работает над многомерной педагогической задачей, то ему больше подойдет схема развития произвольной ситуации, описанная в классической китайской «Книге Перемен» («И. Цзин»). Всего в трактате представлены 64 варианта (гексаграммы) в каждом из которых фиксируется начальное и конечное состояние трехкомпонентной системы, начальная и конечная триграмма («ба гуа»). Всего триграмм восемь, каждая из них имеет свое название, указывает на определенное свойство и выражает конкретный образ: творчество, разрешение,

сцепление, возбуждение, уточнение, погружение, пребывание, исполнение. Но, несмотря на разнообразие вариантов перехода триграммы в триграмму существует определенный цикл внутри гексаграммы: зарождение ситуации, апогей внутреннего развития ситуации, кризисный момент перехода ситуации от внутреннего качества к внешнему, начало проявления внутреннего процесса вовне, максимальное раскрытие ситуации вовне, завершение развития ситуации.

Предпримем попытку перенести приведенную в «И Цзин» модель на конкретную педагогическую ситуацию трехкомпонентного изменения самоидентификации студента гуманитарной специальности студента в процессе преподавания математических дисциплин (например, повышение уровня интеллектуального развития, совершенствование математического аппарата, устойчивая лояльность к математическим дисциплинам). Таким образом, возможно, указать восемь подгрупп (триграмм) и зафиксировать 64 варианта гексаграммы развития педагогической ситуации.

Построим геометрическую интерпретацию системы подгрупп I – VIII. Зафиксируем базис педагогических воздействий (интеллект, математических аппарат, лояльность). Так как количество объектов (подгрупп) равно восьми, интерпретируем систему подгрупп в виде куба, каждая из вершин которого соответствует определенной подгруппе.

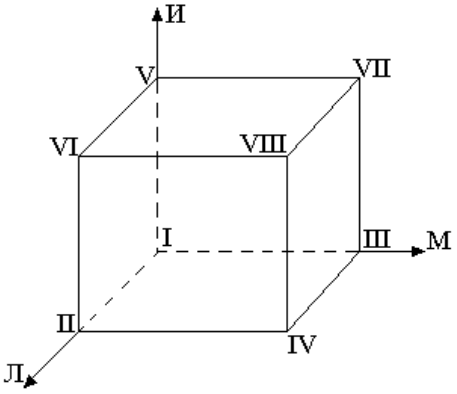


Рис. 1

Рассмотрим схему всех возможных переходов студентов из одной подгруппы в другую

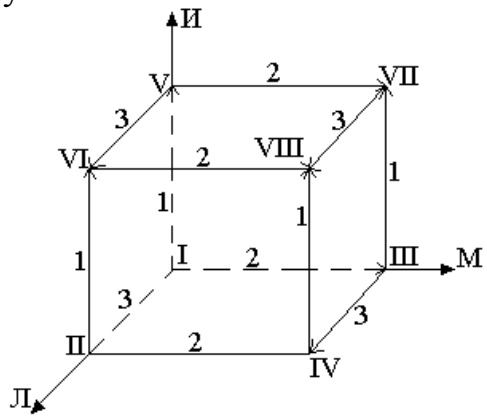


Рис. 2

Обозначим вектором «1» педагогическое воздействие, направленное на повышение уровня интеллектуального развития студентов; вектором «2» -

педагогическое воздействие, направленное на повышение уровня подготовки студента к восприятию математического знания; вектором «3» - педагогическое воздействие, направленное на повышение степени лояльности к предмету.

Составим матрицу педагогических воздействий на группы I – VII соответствующую построенной схеме

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I	0	3	2	0	1	0	0	0
II	0	0	0	2	0	1	0	0
III	0	0	0	3	0	0	1	0
IV	0	0	0	0	0	0	0	1
V	0	0	0	0	0	3	2	0
VI	0	0	0	0	0	0	0	2
VII	0	0	0	0	0	0	0	3
VIII	0	0	0	0	0	0	0	0

На втором этапе выбирается одна из шести последовательностей, в которой реализуются указанные педагогические воздействия:

1. I-V-VII-VIII (соответствующая последовательность педагогических воздействий имеет вид (1-2-3));
2. I-V-VI-VIII, (1-3-2);
3. I-III-VII-VIII, (2-1-3);
4. I-III-IV-VIII, (2-3-1);
5. I-II-VI-VIII, (3-1-2);
6. I-II-IV-VIII, (3-2-1).

Этап зарождения ситуации соответствует выходу студента из подгруппы «I».

Выбор одного из трех направлений движения обусловлен внешними

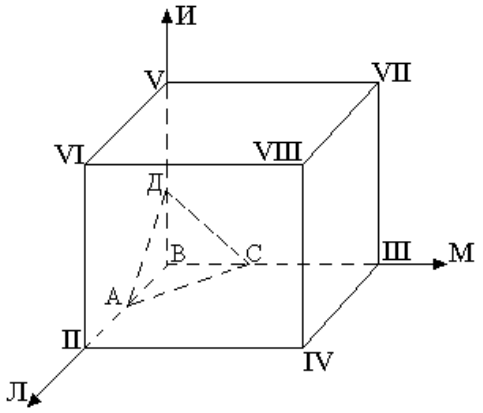


Рис. 3

условиями, которые моделирует преподаватель. Студент не может быть уверен в результатах своего поведения, ибо прошлый опыт подсказывает, что возможны и неудачи, да и сама ситуация ежесекундно меняется, требуя изменения стратегии поведения и поисковой активности. Неожиданность формулировок, не типичность проблематики, отступление от школьных стереотипов, иллюстрация теоретических понятий и положений объектами изучаемой специальности, а также примерами, находящимися в сфере

интересов молодого человека – всё это отличает учебный материал, используемый на этом этапе.

Высшая ступень внутреннего развития ситуации совпадает с моментом, когда студент зафиксировался в новой подгруппе.

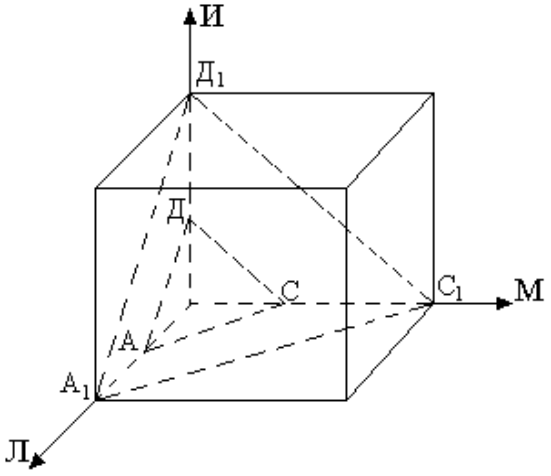


Рис. 4

Если обучаемый неосознанно воспринял изменение его статуса, то есть риск индуцирования обратного процесса. В этом случае необходимо активизировать его образовательную активность с помощью самостоятельной работы над комплексом заданий с ярко выраженной межпредметной проблематикой.

Переломный момент перехода ситуации от внутреннего качества к внешнему проявляется в осознанном выборе между двумя вариантами дальнейшего движения.

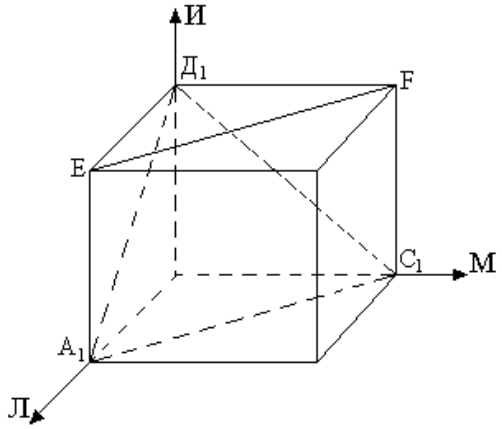


Рис. 5

Захочет ли обучаемый выбирать новое направление, выйти из знакомой, «обжитой» области знания, где ему гарантирована поисковая успешность? Несомненно, да, так как однообразие деятельности будет сдерживать уже возникшую сильную потребность в развитии, инициативу и познавательную активность. Именно здесь реализуется принцип «недостаточность достаточного», который исследовали немецкие педагоги Л. Эшер и М. Мейерсон. Особое внимание на этом этапе следует обратить на соответствие

мыслительных доминант студентов конкретной гуманитарной специальности и особенностей изучаемого материала.

Начало проявления внутреннего процесса вовне соотносится с моментом вхождения студента в подгруппу второго уровня.

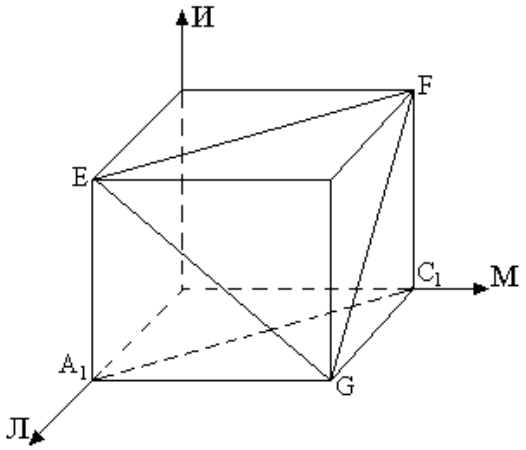


Рис. 6

Этот шаг обеспечивает максимальную математизацию объектов пограничных областей знания, которыми обучаемый оперировал ранее. На этом этапе происходит увеличение скорости мыслительных операций. Студент осознает и фиксирует изменения в своем отношении к предмету, но все еще консервативен в своём стремление немедленно «примерить» математическую модель к элементам и проблемам своей основной специальности.

Максимальное раскрытие ситуации вовне наступает в момент продвижения обучаемых в последнем из трех заданных направлений.

Напомним, что именно этот этап студент считал самым

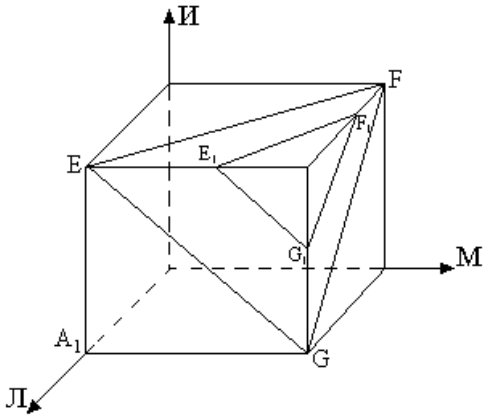


Рис. 7

труднопреодолимым. Можно предположить, что успешное прохождение двух третей пути обеспечит необходимость дальнейшего движения, однако, не будет лишним поощрение свободного общения на семинарах и полилога на лекции.

Завершение развития ситуации, её переразвитие происходит в момент когда студент фиксируется в подгруппе VIII.

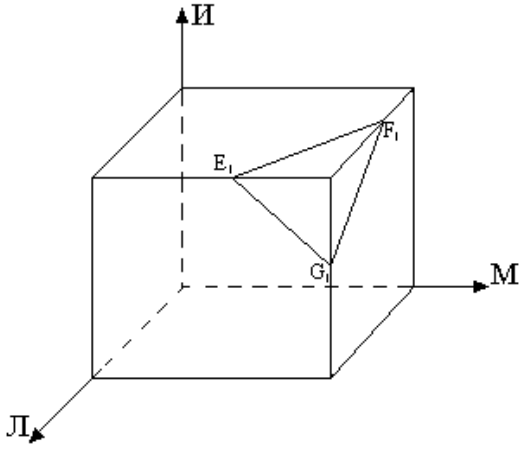


Рис.8

Обучаемый готов к восприятию достаточно сложных математических абстракций и рассмотрению проблематики более глубоких слоев математического знания.

Очевидно, что не только конечные, но и промежуточные результаты процесса должны постоянно учитываться, оцениваться и использоваться для коррекции позиции преподавателя, которая должна быть достаточно гибкой.

Кроме того, при конкретизации содержания учебного материала необходимо продифференцировать его основные составляющие применительно к специфике различных гуманитарных специальностей. Обозначить область междисциплинарного знания и установить взаимосвязь, взаимодействие и взаимозависимость не только математики и междисциплинарного знания, но и междисциплинарного знания и основной специальностью обучаемого. Построить теоретический базис классического математического знания для последующей его вариации с помощью прикладного вектора междисциплинарного знания.

Николаева В.И. Университетский комплекс в процессе реформы образования

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток

В последние годы в России была найдена новая образовательная форма, позволяющая выйти на новый уровень содержания. Университетские комплексы возникли еще в 1993 г. в регионах, а после принятия Постановления Правительства РФ от 17.09.2001 г. стали создаваться повсеместно. Их преимущества в том, что они позволяют сделать профессиональное образование непрерывным и реально многоуровневым, соединить образование, с одной стороны, научную и практическую подготовку, с другой. Проблема заключается в том, что они должны достичь нового качества профессионального образования и таких масштабов деятельности, чтобы не только выжить, но и стать эффективными, гибкими, жизнеспособными, стать центрами культуры в регионах. Важной задачей профессионального образования в России является интеграция в мировое образовательное пространство, укрепление международного партнерства и использование передового опыта зарубежных университетов с сохранением лучших российских традиций. Все эти процессы делают необходимыми исследования реформирования системы образования, изучения накопленного опыта и возможностей ее совершенствования, чтобы она в свою очередь стала залогом успешного реформирования всего общества.

Постановление Правительства Российской Федерации "Об университетских комплексах" от 17 сентября 2001 г. N 676, в котором указано, что "с целью повышения эффективности и качества образовательного процесса, использования интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследований по приоритетным направлениям развития образования, науки, культуры, техники и социальной сферы на базе университета может создаваться университетский комплекс, объединяющий образовательные учреждения, которые реализуют образовательные программы различных уровней, иные учреждения и некоммерческие организации или выделенные из их состава структурные подразделения".[5]

Предусматривается деление университетских комплексов как по территориальному признаку, так и по форме их создания и функционирования. По первому признаку предусматривается создание федеральных, региональных, межрегиональных и отраслевых университетских комплексов. По второму предусмотрено три формы комплексов:

---

[5]Ковалевский В.П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса// Университетское управление. 2003. № 2(25). С. 25-30.

1) университетский комплекс – университет (единое юридическое лицо), состоящий из различных образовательных, научных, конструкторских, производственных и иных структурных подразделений;
2) университетский комплекс – объединение образовательных, научных, конструкторских, инновационных и иных учреждений и организаций различных форм собственности, сохраняющих свою самостоятельность и образовавших ассоциацию (союз) с правами юридического лица;
3) университетский комплекс – университетский образовательный округ (ассоциация, союз) без прав юридического лица, объединяющий образовательные учреждения и организации независимо от форм собственности, реализующие образовательные программы различных уровней.

Университетский комплекс представляет собой сложную социальную систему, элементами которой являются коллективы преподавателей, сотрудников, студентов, состоящие, в свою очередь, из более мелких социальных групп и личностей. На данную кадровую структуру накладываются другие структуры: организационная (министерство, администрация области, вуз, факультеты, другие подразделения), управленческая (совет университета, ректорат, администрация, деканаты и т.п.), содержательная (преподавательская деятельность, воспитательная, научная, административная и прочее), территориальная (головной вуз, филиалы в городах области). Указанные подсистемы тесно переплетаются, взаимодействуют, одновременно подчиняясь законам социальных отношений.[6]

Университетский комплекс - объединение на базе университета (академии) образовательных учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней.

Отличиями университетского комплекса от университета в его классическом исполнении, являются:

- возможность предоставления обучающимся многоуровневого образования (среднего, среднего специального, высшего);
- наличие условий для продвижения идеи на рынок (коммерческой реализации научно-технических разработок);
- реализация единых методологических подходов к разработке моделей специалиста и проведения работ по достижению параметров данных моделей;
- комплексный подход для развития творческих способностей каждого обучающегося и др.[7]

Интеграция образовательных учреждений разных форм, типов и уровней - от дошкольного до послевузовского - вокруг университетов может явиться откликом на социальный заказ со стороны общества в грядущем XXI веке. Она могла бы преследовать такие цели, как обеспечение направленности образования на интересы развития личности на основе фундаментальных

---

[6]Университетские комплексы в Мордовии http://deshevle.com.ua/posting79108.html [дата обращения 10.11.06]
[7]Ковалевский В.П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса// Университетское управление. 2003. № 2(25). С. 25-30.

знаний, подготовка специалистов высокого уровня и переподготовка «старых» кадров для работы в новых условиях, воспитание высоко нравственной, культурной личности и др.

Можно предположить, что всесторонне продуманная региональная образовательная модель типа университетского комплекса окажет плодотворное влияние на качество работы учреждений образования в регионе, будет эффективно содействовать становлению органически целостной региональной системы образования и повышению уровня управления ее деятельностью и развитием.

Высшие учебные заведения являются необходимым элементом инфраструктуры современного крупного города, любого сколько-нибудь серьезного регионально-административного образования. Количество и развитость высших учебных заведений являются индикаторами научно-технического, социально-культурного развития урбанизированной среды, ее миграционной привлекательности для населения, одним из основных показателей качества жизни населения. Города и регионы, имеющие развитые высшие учебные заведения, всегда были и будут более конкурентоспособными, притягивая к себе новые инвестиции, производства, предприимчивых людей, одаренную молодежь. Можно сделать однозначный вывод: чем выше показатели развития высшей школы для города, региона, тем большие возможности при прочих равных условиях они имеют для своего ускоренного демографического, социально-экономического и культурного развития.

Любой вуз, действуя в системе координат конкретных региональных условий, более того, являясь важнейшим научным, культурным составляющим этой региональной специфики, должен ориентироваться на запросы регионального сообщества, разумеется, сохраняя государственные стандарты высшего образования. Надо исходить из того, что регионализация высшего образования может быть эффективной только в системе общегосударственного образовательного пространства.[8]

Министерство образования и науки в рамках реформы высшей школы предлагает становление трех уровней образовательных учреждений. На первый выходят 15-20 крупных «брендовых» университетов, которые будут носить статус национальных. Второй уровень – системообразущие университеты. Наконец, в третий уровень войдут остальные университеты, которые смогут получить поддержку при условии качественного образования, но готовить смогут только бакалавров. На данный момент в министерстве рассматриваются 11 проектов со всей страны по созданию университетских комплексов. С такими предложениями вышли Екатеринбург, Красноярск, Санкт-Петербург, Карелия. Как отметила заместитель директора областного департамента образования, науки и высшей школы Елена КУДРЯШОВА, на данный момент четких критериев по отнесению университета к одному из трех уровней пока нет. Однако фактически уже ясно, какие вузы будут отнесены к национальным университетам, отметила Кудряшова. Было также отмечено, что министр

---

[8]Шафранов-Куцев Г.Ф., Деревнина А.Ю. Качество образования в стратегии управления классическим университетом.//Университетское управление. 2000. № 2(13). С. 12-19.

образования, говоря о необходимости «равнения на лидеров», дал понять, что будет поощряться изменение организационной формы вузов - то есть их акционирование. Планируется сократить количество академических институтов на 50%. Сокращение ожидает и вузовские специальности. На данный момент их 670, а в будущем планируется в бакалавриате оставить 50 специальностей, в магистратуре – до 200.[9]

Университетские комплексы успешно работают во многих регионах России: в Москве и Санкт-Петербурге, Алтайском и Красноярском краях, в Мордовской и Чувашской республиках.[10]

Изменившиеся общественно-политические, социально-экономические и культурные реальности потребовали по-новому расставить акценты в образовательной политике, которые были бы ориентированы на общественно признанные ценности в сфере образования.

Социальный заказ со стороны общества для XXI века в современной России требует интеграции разных форм, типов и уровней образовательных учреждений, координации методов и программ, решительного повышения эффективности образования. Главная задача - сделать российское образование качественно иным, не потеряв огромного научного и педагогического потенциала, накопленного веками.

Система высшего и среднего профессионального образования в современной России оказалась в критическом состоянии. Имея огромный накопленный опыт и уникальную социальную и педагогическую систему, она лишена возможности адекватной государственной поддержки и финансирования. Перед лицом новых вызовов времени, перед угрозой потери самостоятельности и нарастания экспансии иных национальных образовательных систем, требуется найти новые содержательные и организационные формы

Отличительной особенностью Университетского комплекса является включение в единое образовательное пространство, как образовательных учреждений разных ступеней, так и предприятий и организаций. Профессорско-преподавательскому составу базового вуза Университетского комплекса предстоит использовать накопленный им интеллектуальный потенциал, с одной стороны, для повышения квалификации и качества обучения учителей школ, профессиональных училищ, колледжей, техникумов, с другой стороны, – для непосредственного обучения студентов в ВУЗе и специалистов предприятий и организаций в процессе их переподготовки. Высококвалифицированные специалисты предприятий и организаций также получат возможность наряду с использованием своего опыта работы на производстве преподавать в ВУЗах и на курсах переподготовки. Таким образом, будет осуществляться взаимный обмен теоретическими и практическими знаниями.

---

[9]Создание университетского комплекса в Архангельске. Вопросов пока больше, чем ответов.// **http://www.rusnord.ru/2005/1/14522** [дата обращения 12.11.06]

[10]Создание университетского комплекса в Архангельске. Вопросов пока больше, чем ответов.// **http://www.rusnord.ru/2005/1/14522** [дата обращения 12.11.06]

Успешная реализация вышеперечисленных задач требует создания принципиально новой организационно-управленческой структуры базового ВУЗа, а также совершенствования, развития и частичного преобразования образовательных структур учебных заведений Университетского комплекса и структур переподготовки кадров предприятий и организаций.[11]

Происходящие в регионах социально-экономические изменения обусловили необходимость разработки концепции университетского комплекса, содержания профессионального образования и принятия конкретных практических мер, направленных на его обновление.

[11]*Исаев Ю.В.,* Создание и развитие Университетского комплекса открытого образования.// http://www.ukoo.ru/publ/tezis01.doc [дата обращения 11.10.06]

Обозная Л.А. Создание филиала технического университета, расположенного в малом городе России, как инновационное взаимодействие университетского комплекса в образовательном пространстве региона

Филиал Государственного Образовательного Учреждения Высшего Профессионального Образования Южно-Российского Государственного Технического Университета (Новочеркасского Политехнического Института) в г. Белая Калитва. Ростовская область, г. Белая Калитва.

Преобразования в социально-экономической и политической сферах жизни современного российского общества, изменение условий его культурного развития не оставили в стороне и отечественную систему образования. Современный этап её развития характеризуется ориентацией на вхождение в мировое образовательное пространство и, как следствие, на смену образовательной парадигмы. Повышенный интерес общества к проблемам образования всегда возникал в период глобальных преобразований, и каков будет интеллектуальный облик нашей страны в XXI веке, во многом зависит от качества предоставляемых образовательных услуг, которое становится важнейшей сферой жизнедеятельности, определяющим фактором развития российского государства.

Одним из ключевых звеньев современной политики модернизации российской образовательной системы является повышение доступности образования, обеспечение возможности получения качественного образования любым гражданином России.

Решению данных задач наиболее эффективно способствует формирование, во многих регионах нашей страны, целостной образовательной системы в виде многоуровневых сетевых структур, охватывающих значительные по протяженности территории, в целях усиления позитивного влияния университетов на социокультурную ситуацию в регионе. Именно такие структуры помогают в решении стратегических проблем социально-экономического развития регионов, так как стремительно возрастает роль университетов как центров науки, образования и культуры. В регионах они призваны играть определяющую роль в общественном и культурном развитии местных социумов. Создание в регионах университетских округов и университетских комплексов направлено на максимально полное соответствие реальным потребностям региона, обеспечение общедоступного качественного образования всеми его слоями населения, а так же его адекватности потребностям и задачам развития данного региона в государственном и локальном измерениях.

Интеграция образовательных и научно-производственных учреждений разного уровня на базе многопрофильных университетов позволяет реализовать широкий спектр направлений подготовки, фундаментальные и прикладные научные исследования, стабилизировать систему образования и ориентировать её

на нужды той местности, где проводит свою образовательную деятельность университетский комплекс.

Южно-Российский государственный технический университет (НПИ) - межрегиональный научно-исследовательский университетский комплекс, включающий в себя четыре муниципальных образовательных округа, межотраслевой региональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, Донской технопарк, Новочеркасский городской центр новых информационных технологий и 7 филиалов университета, внедряющих образовательную политику университета почти на всей территории Южного Федерального Округа. На базе университета реализуется непрерывная многоуровневая система образования, в рамках которой осуществляется интеграция общего, среднего и высшего профессионального образования.

Цель создания межрегионального научно-исследовательского университетского комплекса - усиление инновационного влияния ЮРГТУ (НПИ) на образовательном рынке через активное развертывание в регионе образовательных и консалтинговых услуг. Данная модель интеграции образовательных учреждений обеспечивает взаимную заинтересованность и согласованность образовательной политики всех образовательных учреждений, входящих в структуру университетского комплекса, позволяет реагировать на изменения, происходящие в экономической политике региона и на рынке труда, определяет номенклатуру специальностей, востребованных на различных уровнях профессионального образования, обеспечивает непрерывность и личностную ориентированность профессионального образования не только в стенах «головного» вуза, но и далеко за пределами от места его дислокации.

Развитию ЮРГТУ (НПИ) как крупного многоуровневого университетского комплекса на современном этапе способствует:

высокий имидж университета в регионе и ЮФО, подтвержденный официальным рейтингом Минобразнауки РФ и устойчивым спросом на предоставляемые образовательные услуги;

многопрофильность реализуемых образовательных программ (около ста программ высшего профессионального, двадцати среднего профессионального, двадцати дополнительного профессионального образования), что упрощает процедуру поиска партнёров, работающих в системе политехнического образования среди образовательных учреждений и крупных работодателей ЮФО;

инновационный характер организации образовательного процесса и высокое качество предоставляемых образовательных услуг;

проводимые структурные изменения в сети образовательных учреждений всех уровней, в первую очередь начального и среднего профессионального образования, требующие поиска новых форм организации образовательного процесса и взаимодействия, с целью повышения их конкурентоспособного уровня на рынке образовательных услуг, в том числе, путём функционирования в системе непрерывного образования ЮРГТУ (НПИ).

В апреле 2002 года три технических университета (три политехнических вуза-первенца) - Национальный технический университет Украины (КПИ), Южно-Российский Государственный Технический Университет (Новочеркасский Политехнический Институт), Санкт-Петербургский Государственный Технический Университет (С-Пб политехнический), а также Московский Государственный Технический Университет им. Н.Э.Баумана подписали долгосрочное Соглашение о сотрудничестве и взяли на себя ответственность за развитие политехнического образования в России в XXI веке. Открытие в 2003г. 7 филиала ЮРГТУ (НПИ), расположенного в малом городе на Юге России - Белая Калитва, явилось одним из шагов работы в данном направлении.

Конечно, выпускникам общеобразовательных городских школ этого города, и школ близ лежащих сёл и посёлков, не обязательно «пытать счастья» в одном из столичных вузов. Известно, что этот город довольно близко расположен к традиционным, признанным центрам вузовского образования России, таким как Краснодар, Ростов-на-Дону, Новочеркасск и др. И это, конечно, является значительным преимуществом в его геоадминистративном расположении. То есть, выпускники средних и средне-специальных учебных заведений вполне логично могут стать абитуриентами любого вуза перечисленных и других близко расположенных образовательных центров. Тем не менее, совершенно не трудно оценить наличие объективных причин и обстоятельств, в силу которых часть успешно окончившей школу молодежи, или уже работающие граждане, имеющие семьи, не смогут продолжить свое образование даже в относительно близко расположенном от места их проживания вузе.

Наличие же в малом городе «своего» вуза, то есть филиала старейшего на Юге России образовательного учреждения высшего профессионального образования, в этом случае, дает практическую возможность реализовать своё конституционное право на получение образования, необходимого в дальнейшей профессиональной деятельности.

Другой аспект. Белая Калитва имеет свое «градообразующее» предприятие – Белокалитвинское металлургическое производственное объединение, ОАО «БКМПО», входящее в международный металлургический конгломерат Alcoa (Aluminum Company of America). Это предприятие, развивая производство и совершенствуя свою конкурентоспособность, постоянно нуждается в пополнении штата квалифицированными кадрами инженерно-технического, экономического, управленческого и другого профиля. Выполнение «социального заказа» на таких специалистов, филиал, воспримет всегда положительно и отнесётся к этой проблеме с должной заинтересованностью и вниманием.

Для молодежи, получающей высшее образование в научно-культурном центре своего или соседнего региона (не говоря уже об учёбе в Москве, Санкт-Петербурге и других крупнейших городах России), большой город всегда обладает значительной притягательной силой. За годы обучения студента в вузе, расположенном в большом городе, могут возникнуть обстоятельства, которые способны объективно воспрепятствовать его возвращению в родной город (либо позволят ему морально оправдать свой выбор в продолжении карьеры). Нам не известна статистика по данному вопросу, однако рискнем предположить, что эти

«потери» в действительности могут оказаться весьма ощутимыми для прогрессивного развития малого города и для региона в целом.

Взаимодействие городских управленческих структур и градообразующего предприятия, ОАО «БКМПО», с филиалом ЮРГТУ (НПИ) вовлекают их всех в качестве активно действующих субъектов в общий, постоянно ускоряющийся процесс развития цивилизации на уровне не только страны, но и всего мирового сообщества. Именно через «свой» вуз, то есть, филиал технического университета, через его информационную, научную и образовательную деятельность городская инфраструктура приобщается к передовым экономическим, экологическим, управленческим и другим инновациям, как правило, уже надежно апробированным в мировой практике. Нужно заметить так же, что присутствие вуза малого города (в качестве филиала) в одном из подразделений «классического» Государственного образовательного учреждения (ГОУ) высшего профессионального образования, проверенного временем, обладающего высоким авторитетом не только в стране, но и за рубежом благодаря своим собственным научным школам и качеству подготовки специалистов, поднимает авторитет самого филиала в глазах городской общественности и руководства города во много крат. Именно это и наблюдается в городе Белая Калитва, поскольку высшее учебное заведение здесь создано как филиал Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института), отмечающего в 2007 году 100-летний юбилей своей просветительской и научно-созидательной деятельности.

Подытожив лишь небольшую часть преимуществ наличия в малом российском городе филиала крупнейшего вуза России, можно получить следующую картину:

1.Город даёт максимальную возможность всем выпускникам всех образовательных учреждений, функционирующих на его, и близко прилегающей к нему, территории получить высшее образование.

2.Квалифицированные специалисты, работающие в учреждениях и на предприятиях города, а также муниципальные служащие, имеют возможность получить 2-е высшее образование по специальностям направлений, предлагаемых к подготовке в филиале.

3.Градообразующие предприятия и предприятия меньшего значения со степенью надёжности, приближающейся к 100 %, получают специалистов нужного профиля, имея при этом возможность в течение всего их срока обучения в филиале контактировать как с самими обучающимися, так и с руководством филиала, в целях своевременной коррекции получаемой ими специальности.

4.Филиал может регулировать, в определенных рамках, уровень подготовки абитуриентов, взаимодействуя с преподавательскими составами любого образовательного учреждения в силу их заинтересованности в дальнейшей «успешности» своих выпускников.

5.Люди более зрелого возраста имеют возможность получения высшего образования или нужной 2-й специальности, не уезжая далеко от дома.

6.Значительно возрастает возможность поступления в аспирантуру головного вуза и получения ученой степени квалифицированными

специалистами городского хозяйства, включая все предприятия городского комплекса.

Очевидно, что как результат взаимодействия всех заинтересованных управленческих структур, задействованных в функционировании филиала в этом малом городе России, где на сегодняшний день актуальна профессия инженера - в филиале политехнического университета ведётся подготовка специалистов исключительно по инженерным специальностям, направление которых необходимо, на сегодняшний день как городу так и региону в целом. На всех этапах её проведения город может получить наиболее эффективную систему собственного вузовского образования, направления специальностей которых ему необходимы. При этом работа по «подгонке к местным условиям» общей прогрессивной и согласованной в общих чертах во всех необходимых инстанциях методики безусловно ложится на профессорско-преподавательский состав филиала. Хотя здесь особенно надо выделить необходимость постоянной двусторонней связи на всех этапах этой большой работы с головным вузом ЮРГТУ (НПИ), имея в виду неоспоримо больший авторитет, мощный кадровый и информационный потенциал, широкие межвузовские, зарубежные связи и практически вековой опыт саморазвития.

Муниципальная власть и руководство металлургического объединения являются очевидными главными заказчиками (и потребителями) не только по составу выпускников вуза, но и по специальностям переподготовки кадров в рамках 2-го высшего образования. Городские же власти возьмут на себя так же роль заказчика от лица регионального агропромышленного комплекса.

Поэтому правильный выбор субъектов-участников образовательного процесса конкретно в филиале ЮРГТУ (НПИ), учёт их интересов обеспечит, при всех прочих правильно выбранных и грамотно применяемых компонентах управления системы, максимальный положительный эффект, выражающийся в подготовке высококлассных специалистов, обеспеченных работой и способных к быстрому карьерному росту. Именно так разворачивается картина с деятельностью филиала огромного университетского комплекса ЮРГТУ (НПИ) в городе Белая Калитва, поскольку высшее учебное заведение здесь создано как результат инновационного взаимодействия университетского комплекса в образовательном пространстве региона.

Многочисленные новации последних лет в системе высшей школы России, существенно изменившиеся политические и социальные координаты, в которые поставлена система отечественного высшего профессионального образования, заставляют высшее учебное заведение интенсивно работать над вопросами обеспечения качественного фундаментального образования, основанного на эвристических принципах и интеграции с современными научными исследованиями.

Функционирование университетского комплекса как надёжного стержня распространения качественного образования в регионе основывается на фундаментальном принципе университетского образования - обучении через научное исследование. С этой целью университетский комплекс, основывается на интеграции деятельности с ведущими академическими и отраслевыми научно -

исследовательскими институтами и передовыми наукоёмкими производствами, формирует инновационные структуры типа технопарков и аналогичных образований, коренным образом меняя представление о структуре и функциях деятельности университета. По сути, университетский комплекс является основой для достижении главной задачи высшего образования - обеспечения высокого научно-технического потенциала государства, увязывая воедино деятельность родственных структур и образований. Все это обусловливает необходимость теоретического осмысления функционирования и развития регионального технического вуза как особого типа образовательного учреждения, которое удовлетворяет потребности в образовании и соответствует современным тенденциям реализации Национальной доктрины образования Российской Федерации, отражающей интересы регионов по месту их расположения, общества и государства в целом.

Технический университет как базовая организационная структура университетского комплекса и центр культурно-образовательной среды региона должен участвовать в процессе модернизации содержания образования путём внедрения инновационных образовательных программ, одновременно вариативных и соответствующих государственным стандартам, являться экспериментальной площадкой современных, актуальных технологий.

Ольховая Т.А. Моделирование субъектно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе университета

Оренбургский государственнй университет, г. Оренбург

Теоретический анализ источников по проблемам университетского образования позволяет утверждать, что современный университет - пространство, в котором создаются условия для выживания человека в современном, непредсказуемом мире. Образование - это квинтэссенция мира, освоенного личностью, единственная форма развития (В.В.Давыдов), категория бытия. Такая трактовка данного понятия позволяет преодолеть чисто инструментальный, прагматический подход к использованию знания и понимать образование личности как развитие индивидуального, уникального субъекта творческой деятельности.

В нашем исследовании в качестве основного элемента образовательного пространства университета рассматриваются субъектно-ориентированные ситуации, отражающие комплекс педагогических условий, детерминирующих становление субъектности студента.

Субъектно-ориентированные ситуации – это специально моделируемые педагогические ситуации (фрагменты учебного процесса), актуализирующие проявление субъектных качеств, востребующие субъектный опыт, содержащие высокий потенциал проявления субъектности обучающихся.

Основными признаками, характеризующими субъектно-ориентированные ситуации в образовательном процессе университета, являются: естественность возникновения; отсутствие принуждения к участию в них; наличие психолого-педагогических условий, побуждающих к субъектной деятельности. Средством включения студентов в соответствующие ситуации являются различные виды работ и учебных заданий. Субъектно-ориентированные ситуации призваны запускать механизмы становления субъектности студентов. Мы предполагаем, что данные ситуации одновременно выполняют и субъектно-развивающую, и экспериментально-диагностическую функции.

В исследовательских целях условно разделили субъектно ориентированные ситуации на несколько групп:

1. проблемно-ориентированные ситуации;
2. рефлексивно-ориентированные ситуации;
3. креативно-ориентированные ситуации;
4. коммуникативно-ориентированные ситуации;
5. ситуации свободного выбора;
6. ситуации самоорганизации.

Данным ситуациям присущ ряд характерных особенностей:

- субъектно-ориентированные ситуации содержат в себе несколько конкретных путей их реализации, что создаёт точки бифуркации, «точки роста» как возможные направления деятельности студента по самосозиданию;

- ситуации допускают разный уровень субъектной включённости, обеспечивая тем самым автономность личности и невмешательство в её внутреннее пространство;
- ситуации предполагают приобретение студентами субъектного опыта и навыков саморегуляции;
- ситуации направлены на «запуск» механизмов ценностной ориентации и самоорганизации, потенциально представленных в личностной системе студента.

Содержательный анализ данных ситуаций возможен, на наш взгляд, только в соотношении с анализом педагогических условий становления субъектности студентов университета. В качестве таких условий в исследовании определяются: проблемность, проективность, эвристичность, корпоративность.

Создание проблемных ситуаций в процессе изучения университетских дисциплин. Теория проблемного обучения подробно разработана в отечественной педагогике в работах Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, Л.В. Путляева, М.Н. Скаткина и др. По мнению Л.В. Путляева, проблемное обучение заключается в создании (организации) перед студентами проблемных ситуаций, осознании, «принятии» и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности студентов и преподавателя при максимальной самостоятельности первых и общем направляющем руководстве последнего. События профессиональной реальности не всегда могут быть однозначно трактованы. Кроме того, ценность профессиональных знаний пропорциональна личностному участию студента в процессе их приобретения. Использование этого в создании проблемных ситуаций при изучении университетских дисциплин позволяет актуализировать субъектную позицию студента.

Субъектность позиции студента при проблемном обучении характеризуется:

- умением выделять в исторических событиях, фактах, в реальной жизни, в литературно-художественных источниках профессиональные проблемы;
- возможностью описать данную проблему;
- способностью объяснить основные причины (объективные и субъективные, внешние и внутренние) ее возникновения;
- определением вариантов решения.

Также проблемное обучение способствует хорошему овладению студентами основными профессиональными понятиями, умению применять их для описания соответствующих явлений. Студенты знакомятся с различными источниками, которые существенно обогащают их представления о проблемах предстоящей профессиональной деятельности, возможных путях их решения, что в целом способствует развитию у студентов целостного и ценностного образа профессионального мира. Необходимо отметить, что гуманистическая трактовка процесса обучения включает в себя два аспекта: получение новой информации и обнаружение личностного смысла этой информации студентом. Проблема, как определяют авторы гуманистической ориентации, не в

изобретении новых способов подачи информации, а в том, чтобы помочь студенту увидеть личностное значение и смысл преподносимых знаний.

Решение жизненной проблемы, смоделированной в учебной ситуации, можно рассматривать как проблемную ситуацию, под которой понимается психологическое состояние субъекта, возникающее при встрече с проблемой. Это осознаваемое или недостаточно осознаваемое интеллектуальное затруднение, которое мешает субъекту решить задачу познавательного или практического плана и требует поиска новых знаний или новых способов действий, позволяющих ему найти выход из затруднительного положения [В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев]. Проблемные ситуации возникают достаточно часто, но всегда ли они осознаются студентами? Проблемные ситуации возникают для студента как объективная реальность и требуют от субъекта умения ставить цели, мыслить, соподчинять мотивы, осознавать и творчески относиться к работе.

Очевидно, что проблемно-ориентированные ситуации не стоит отождествлять с вопросно-ответной системой, которая тоже активизирует процесс познания и поиска смысла. Одна и та же постановка вопроса может допускать односложный ответ, а может порождать проблему, для разрешения которой необходима актуализация ранее приобретённых знаний, их развитие (анализ, сравнение, установление связей, обобщение, синтез) и получение («открытие») нового для студента знания.

Проблемные ситуации могут создаваться в результате постановки таких вопросов, как: «Чем это объяснить?», «Что является причиной?», «Какое следствие вытекает из этого положения?», «С какой целью?», «Какой ожидается результат?», «Возможен ли в данных условиях данный факт?», «Есть ли связь между данными явлениями?», «Что произойдёт, если…?». Но являются ли эти вопросы по существу проблемными – зависит от содержания, в том числе и ценностного, на которое они направлены. Максимально условие проблемности в исследовании проявляется при актуализации личностных достижений студентов.

Рефлексивно-ориентированные ситуации. Ключевое понятие «рефлексия» разными исследователями наполняется разным содержанием. В.А. Сластенин следующим образом характеризует рефлексию: «Рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживания, припоминания и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения и оценки».

Рефлексивность можно рассматривать и как принцип мышления, и как свойство интеллекта, и как личностное образование. В контексте исследования целесообразно развести следующие понятия: рефлексивность в изложении учебного материала, рефлексивность в совместной и самостоятельной учебной деятельности, рефлексивность в познании действительности (в том числе самого себя, своего места в мире и т.д.).

Рефлексивность в изложении учебного материала выражается в проведении вводных и заключительных обобщающих занятий (технология

проведения этих занятий может быть самой различной); в систематизации, учебного материала, что неизбежно связано с обобщением понятий, суждений, методов, теорий, выделением содержательных линий, фундаментальных идей; установлением связей, различий, сходств, аналогий, ассоциаций. Рефлексивность в совместной учебно-познавательной деятельности отличается тем, что, излагая факты, преподаватель сравнивает и анализирует их, выявляет противоречия между ними, выделяет наиболее существенные, группирует, классифицирует, оценивает, иллюстрирует технологию своих рефлексивных действий. При этом привлекает студентов на своеобразное творческое сотрудничество и делает их соучастниками этих процессов.

В момент личностной рефлексии «борьба мотивов», столкновение смыслов и ценностей становятся как бы осязаемыми (В.А.Сластенин). Вопросы и задания, затрагивающие глубоко-личностные слои сознания, должны быть психологически грамотно встроены в межличностное общение субъектов учебного процесса. Важным условием добровольного участия студентов в моделируемых педагогом ситуациях является факт принятие личности преподавателя, обусловленный такими его качествами, как педагогический такт, открытость, доброжелательность, заинтересованность, психологическая привлекательность, эмоциональность, близость жизненных позиций, владение способами самопрезентации. Трансляция смыслов, ценностей, отношений, отличается от передачи знаний, способов действий, субъектного опыта и возможна только в условиях личностно-значимого взаимодействия. А это требует от самого преподавателя способности использовать ситуации в общении и выступать в роли источника пополнения рефлексивного опыта студентов.

Ситуации свободного выбора. Понятие «свобода» в теоретических исследованиях проблемы субъектности занимает одно из центральных мест. Идея свободы личности, значимые для педагогической теории, разрабатывалась в трудах Н.А. Бердяева, Е.И. Кузьминой, Д.А. Леонтьева, М.К. Мамардашвили, А.С. Мысливцева, С.Л. Рубинштейна, В. Франкла, Э. Фромма, и др.

В рамках данного исследования под свободой в самом общем смысле понимается совокупность внутренних и внешних условий, способствующих самоосуществлению личности. Внутренняя свобода понимается как осознание субъектом потребности в самореализации и как способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов, целей и ценностей. Внутренняя свобода понимается как личностная ценность, как способность осуществления свободы выбора и принятия ответственного решения. Внешняя свобода – «это не свобода от, а свобода для, свобода для того, чтобы принимать ответственность» (В. Франкл). Внешняя свобода в условиях образовательного пространства университета обеспечивается отсутствием авторитаризма, признанием высокой самоценности личности, поощрением её инициативы, предоставлением педагогически целесообразной свободы выбора (выбор индивидуальных форм представления когнитивной информации, видов отчётности, программы обучения, личностных смыслов и соответствующих действий, интенсивности и сложности

познавательной деятельности, образовательной траектории). Действие студента в условиях свободы выбора – это уже авторское действие, поступок, проявление внутренней свободы, необходимое условие и средство становления субъектности.

Процесс постепенного расширения рамок индивидуальной свободы (возможности свободного выбора) в учебной деятельности должен соответствовать процессу созревания внутренней свободы (способности осуществлять свободный ответственный выбор). Поэтому первоначально (на ранних стадиях становления субъектности) целесообразно предоставлять свободу выбора из фиксированного набора альтернатив в дидактическом поле, затем – свободу в ограниченном пространстве и т.д. Высшей формой проявления внутренней свободы является свобода творчества и самотворчества.

Одной из задач обучения является включение в учебную деятельность обучающихся педагогически моделируемых ситуаций выбора, которые ставят студентов перед необходимостью принимать личностно-значимые решения, инициирующие становление субъектности. Необходимо отметить, что выбор – это определенный механизм соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности. Это компонент ценностного механизма в цепочке: поиск – оценка – выбор – проекция всегда обращен в настоящее, но определяет и будущее по средствам создания конструктивной жизненной перспективы (А.В. Кирьякова). Отсутствие у студента возможности свободного выбора в учебном процессе университета затрудняет становление его субъектности.

Применение современных образовательных технологий создает пространство реализации субъектно-ориентированных ситуаций свободного выбора студентами:

- источников информации (учебников, учебных пособий, периодических изданий, монографий и другой научной литературы, Интернета, авторских текстов):
- партнеров в учебной деятельности (работа в парах, групповая работа);
- ролевых позиций при проведении деловых игр, тренингов;
- собственной позиции при обсуждении проблем в процессе учебной дискуссии;
- форм самостоятельной работы (рефераты, доклады, эссе, портфолио);
- темпов и глубины освоения материала;
- представления результатов самостоятельной работы в рамках образовательного модуля;
- создание «индивидуальной образовательной траектории развития личности»;
- формы сдачи экзамена и зачета.

Креативно-ориентированные ситуации. Наряду с интеллектом в англо-американской психологии в середине 50-х годов XX столетия выделилось и приобрело большую популярность изучение особых способностей, названых креативностью. Причиной появления данной проблемы послужили данные об отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью

разрешения проблемных ситуаций. Было признано, что креативность зависит от способности по-разному использовать данную в задачах информацию в быстром темпе. Эту способность назвали креативность и стали изучать независимо от интеллекта – как способность, отражающую свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Творческий потенциал студента – это интегративное качество, отражающее наличие возможности к развитию творческой активности, познавательной самостоятельности и креативных способностей (С.Н. Щеглова).

Креативность в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как:

- дивергентное мышление (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров),
- интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина),
- интегрированное качество личности (Я.А. Пономарев).

Креативность в контексте проблемы становления субъектности – это самореализация и самосозидание студента на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определение уникальных путей своего личностного и профессионального развития, построение программы самосовершенствовния.

Креативно-ориентированные ситуаций становления субъектности направлены на поисково-операционную и коммуникативно-сотворческую деятельность по преобразованию как окружающей действительности, так и себя (творчество самосозидания). При моделировании данных ситуаций необходимо учитывать потенциальную и актуализированную креативность, динамику ее развития на основе самоактуализации личности студента в образовательном пространстве университета.

Система креативных умений студента определяется в контексте проектирования им индивидуального образовательного маршрута и включает: умения моделирования и прогнозирования последствий реализации, исходя из ценностных потребностей, личностных возможностей и образовательных условий; умения устанавливать связи и зависимости между перспективными, стратегическими, тактическими и оперативными целями своего образования, конструировать иерархически соподчиненную цепочку задач образовательной деятельности; умения, позволяющие создавать максимально комфортную для себя ситуацию развития и образования из комплекса образовательных условий и возможностей образовательной среды.

В качестве основных критериев достижения креативной ориентации в исследовании выбраны:

- создание фона открытого метазнания (выходящего за пределы узкой специальности), надкритического (допускающего только доброжелательную, развивающую критику) взаимодействия, способствующих раскрытию творческих способностей студентов;
- реорганизация учебного процесса, в ходе которого студент становится созидателем, а учебный материал – средством достижения созидательной цели;

- введение дополнительного материала, включающего описание и показ действия эвристических стратегий, тактик, методов и приемов.

Ситуации самоорганизации. Проблемно-ориентированные ситуации, рефлексивно-ориентированные ситуации, ситуации свободного выбора, а также их разнообразные комбинации, конструируемые преподавателем, создают условия для перехода личности студента на более высокий уровень субъектности. Очевидно, что в заданности этих ситуаций доминирует некоторая манипулятивность со стороны условий обучения (хотя субъект и обладает определенными степенями свободы и его познавательные действия можно назвать субъектными). Но субъектное не всегда и во всей полноте раскрывается самому студенту как субъекту образовательной деятельности.

Образование на личностном уровне – это смысловое, субъектное восприятие реальности и никакая предметная деятельность не гарантирует образование «требуемого» смысла (В.В.Сериков). Возникает вопрос: как вызвать надпредметые действия, своего рода метадействия студентов по самоопределению, самопознанию, смыслотворчеству, самоорганизации себя как субъекта. Личностный смысл студент может приобрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, её связей с потребностями и ценностями. Основной путь самопознания связан не только с активным участием человека в различных формах деятельности и общения, но и с последующим анализом и самоанализом, раскрытием актуальных мотивов, знаний, способностей, умений. Итак, субъектное в деятельности, поведении, восприятии, принятии решений необходимо должно быть связано с саморефлексией и самоорганизацией.

В качестве предпосылок самоорганизации личности студента мы рассматриваем:

- осознание студентом своих учебных и общеучебных действий (методов решений, способов переработки информации, её использование);
- переоценку образовательных ценностей (на смену формальным ценностям – отметка, сдача зачётов и экзаменов – приходят личностные ценности, такие как самореализация, саморазвитие, профессиональный рост);
- реорганизацию мотивационной сферы (внешняя мотивация трансформируется во внутреннюю мотивацию достижений).

Ситуации самоорганизации предполагают: актуализацию постановки студентами реалистичных целей (цели должны быть адекватны условиям деятельности, возможностям и способностям личности, её мотивам, потребностям и ценностям); адекватную самооценку; детализацию самоанализа; изменение смысловых ориентиров; усилении саморегуляции; накопление и осознание субъектного опыта; принятие студентом ответственной за «самоосуществление».

При моделировании ситуаций самоорганизации нами была использована идея двухслойной экспериментальной ситуации, предложенная Д.Б. Богоявленской. Ситуации самоорганизации предполагают расширение пространства проявления субъектной активности личности студента как

результата выхода за пределы внешних требований. Чтобы обеспечить потенциальную возможность выхода за пределы требований в ситуации должен быть предусмотрен «потолок» (ложный, видимый «потолок» – ограничение), так как эксперимент направлен на выявление способности к преодолению, снятию его. Дальнейший анализ материала, который не диктуется «утилитарной» потребностью выполнить требование, называют образно вторым слоем. Второй слой не задан эксплицитно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно. Первый, поверхностный, слой - заданная деятельность по решению конкретных задач; второй, глубинный, слой, замаскированный «внешним слоем», неочевидный для студента – это его деятельность по самоорганизации, становлению и проявлению своей субъектности. Чем богаче второй слой деятельности, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная субъектно-ориентированная ситуация. Второй слой вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат субъектной активности студента, его ценностного самоопределения и интерпретации собственного субъектного опыта. Таким образом, ситуации самоорганизации позволяют обобщить развивающий потенциал всех субъектно-ориентированные ситуаций и определить вектор направленности деятельности студента по самосозиданию.

И так, моделирование субъектно-ориентированных ситуаций обеспечивает целенаправленный процесс определения и решения самими студентами усложняющихся образовательных задач, которые реализуются в контексте личностно-профессионального развития будущего специалиста, в логике образовательного процесса вуза, с опорой на собственные образовательные потребности, ценности и смыслы студента.

Фролова Т.В. Воспитательная система университета как фактор художественно-эстетического развития личности студента

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях повсеместного утверждения гуманистической образовательной парадигмы художественно-эстетическое развитие личности выступает неотъемлемой составляющей компетентностного становления будущего специалиста-профессионала, вне зависимости от предметной сферы реализации его созидательно-творческих способностей.

Опубликованная ЮНЕСКО «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века» в числе основных задач предполагает укрепление духовного потенциала и расширение мировоззрения личности с целью развития «творческой деятельности в сфере искусства и культуры», воспитания молодежи в духе приверженности к ценностям, «которые составляют основу демократического общества и гуманизма» [цит. по 1, с. 240-241].

В российском «Типовом положении о государственном учреждении высшего профессионального образования» подчеркивается необходимость вуза «удовлетворять потребности личности в интеллектуальном, *культурном* (выделено нами – Т.Ф.) и нравственном развитии» [там же, с. 241].

Проблема повышения действенности художественно-эстетического воспитания обучаемых на всех образовательных уровнях развития личности, является непреходяще важной для педагогической теории и практики, поскольку «ни одна форма воспитательной деятельности не является полноценной, не достигает большого эффекта, если она не включает в себя элемент эстетического воспитания» [3, с. 223]. Более того, как полагает В.А.Разумный, в этом случае правомочно вести речь о необходимости осуществления «эстетического всеобуча, то есть всестороннего и многопланового развития каждого человека, всей системы его чувств и творческих способностей, рассматриваемых в органической целостности и взаимосвязи» [6, с. 3].

Таким образом, содержание современного вузовского образования в России выступает, наряду с профессиональной подготовкой, еще и «инструментом развития личности» (Е.П.Белозерцев. 2004).

В ряду педагогически родственных феноменов («педагогическая система», «дидактическая система», «система воспитательной работы»), «воспитательная система» выступает наиболее широким, родовым понятием [4].

Структура воспитательной системы включает в себя психолого-педагогическую (межличностное образовательное взаимодействие) и социально-педагогическую («погруженность» в окружающую социальную среду, психологический климат в коллективе) сферы-компоненты. Основу

воспитательной системы образует совокупность направленно реализуемых педагогических отношений-взаимодействий, которые обуславливают по преимуществу внутренние источники ее развития в диалектике общего, особенного и единичного [4, с. 29].

Превращение вуза в воспитательную систему означает, что «в нем все – начиная от вестибюля и до аудиторий – должно воспитывать всех и каждого: студентов, преподавателей, посетителей, что в нем витает своеобразный «воспитательный дух» [5, с. 183]. Структура целостной воспитательной системы вуза предполагает единство следующих компонентов: учебно-воспитательный процесс, внеаудиторная воспитательная работа, деятельность общественных организаций и студенческих формирований по интересам, эмоциональный позитив микроклимата межличностных отношений.

Исходя из приоритетов системно-ролевого подхода к воспитанию студентов [7, с. 185], художественно-эстетическое развитие личности в воспитательной системе университета выступает важнейшим условием успешного освоения студентом базовых социальных ролей – социального субъекта, семьянина, гражданина, профессионала, поскольку в каждой из этих ролей способность выстраивать индивидуальные стратегии поведения, руководствуясь *принципом* повсеместного утверждения и созидания красоты, *методом* нравственно-духовного возвышения другого в парадигме проективной актуализации позитивных сторон его выразительного облика выступает основополагающей, исходной и значимой детерминантой успешности воспитательного воздействия.

В этом отношении художественно-эстетическое развитие студентов связано с формированием личностных качеств, которые свойственны:

– здоровому образу жизни (красота телесно-выразительной представленности, укреплению имиджа здорового человека); данная составляющая художественно-эстетического развития молодого человека соотносима с восхождением (овладением) идеалами «материальной культуры», поскольку последняя включает в себя культуросообразное «отношение к собственному телу» [2, с. 24];

– становлению духовно-нравственных основ эмоционального поведения (красота нравственной выразительности лица, душевной чистоты помыслов, взглядов, желаний, идеалов);

– *поведенческо-мировоззренческому утверждению чувства красоты* (умение переживаемо постигать мир художественной образности, осознаваемо (умело) творить в избранной области художественной деятельности и самодеятельности, способность понимать, воспринимать и созидательно творить объективную и субъективную предметность выразительных форм).

Педагогически управляемое (направляемое) художественно-эстетическое развитие студента в воспитательной системе университета предполагает: соотнесенность данного процесса со становлением креативной составляющей профессиональной компетентности учащихся высшей школы; индивидуальная сообразность выбора характера (степени) личностного

участия в деятельности художественно-эстетической направленности; положительное влияние рассматриваемого процесса на личностный (эстетический) имидж; взаимосвязь с формированием нравственно-эстетических качеств будущего специалиста. Важнейшей *личностно-развивающей* структурой реализации обозначенного целевого функционала выступает «факультет общественных профессий».

Таким образом, определяющей стороной художественно-эстетического развития студентов университета, одной из главных задач эстетического воспитания личности является понимание, восприятие и созидание красоты во всех сферах жизнедеятельности. При этом художественно-эстетическое развитие личности происходит в тесной взаимосвязи с ее нравственным становлением, утверждением принципов гуманизма и любви во взаимоотношениях с другими людьми.

Литература:

1. Белозерцев, Е. П. Высшее профессиональное образование : идеология, содержание, технологии // Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.] ; под редакцией В.А. Сластёнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – С. 239-284.
2. Введение в культурологию : учебное пособие по курсу «Теория и история мировой и отечественной культуры» / Под редакцией В.А. Сапрыкина. – Ч. 1. – М. : Технический университет, 1995. – 210 с.
3. Каган, М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М.С. Каган ; изд. 2-е, расшир. и перераб. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1971. – 766 с.
4. Новикова, Л. И., Караковский, В. А., Селиванова, Н. Л. Концептуальные основы теории воспитательных систем / Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова // Современные концепции воспитания : мат. конф. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2000. – С.28-45.
5. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Мн. : Университетское, 2002. – 256 с.
6. Разумный, В. А. Эстетическое воспитание : Сущность. Формы. Методы / В.А. Разумный. – М. : Мысль, 1969. – 190 с.
7. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

Чапаева Л.Г. Образовательная среда как педагогический феномен

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Полифункциональную личностно-развивающую сущность образовательной среды раскрывает широкий смысловой контекст базового понятия.

В аспекте этимологическом термин «среда» происходит от старославянского слова «середина» – т.е. места, более или менее одинаково удаленного от краев, концов чего-либо [2, с. 145-146]. Как «середина, средний, середа», т.е. нечто собранное к середине (в середину), предполагающее еще что-либо в вокруг располагающееся понимается среда у В. Даля [4, с. 304]. В более позднем толковании этого термина средовое «нечто» и «вокруг располагающееся» содержательно конкретизируются: среда – это «вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-нибудь; совокупность внешних условий, в которых совершается какой-либо процесс» [9, с. 1567]; «окружение, социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [11, с. 759].

С точки зрения своеобразия качественного наполнения среды, различают ее видовую представленность, которая ограничена широко понимаемыми категориями социального (идеально-духовного) и физического (материально-предметного).

Педагогически важным является момент антропологической центрации в понимании феномена среды («социальное окружение как совокупность людей»), что предполагает выделение ее «внешней» (условия человеческой жизни) и «внутренней» (принятие-отторжение условий жизнепроживания) сторон, выступающих в статусе личностно развивающих возможностей.

В плоскости содержательно-смысловой значимости компонентного состава различают *типы* социальной среды, непосредственно соотносимые с ее образовательной представленностью. Социальная среда в широком смысле (*макросреда*) соотносима с общественно-экономической системой в целом, включая производительные силы, общественные отношения, социальные институты, общественное сознание и культуру [15, с. 1274; 8, с. 156]. В узком смысле социальная среда (*микросреда*) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы [15, с. 1274], а также непосредственную среду обитания человека (дом, семья, улица, ближайшее бытовое окружение, друзья) [8, с. 157]. Педагогически акцентированные определения социальной среды включают совокупность условий, окружающих человека и оказывающих решающее воздействие на формирование и развитие его личности [16, с. 746; 15, с. 1274], обеспечивая жизнедеятельность человека на всех уровня его развития – от витального до самовыражения и самоутверждения на уровне социальных потребностей [14, с. 12-13]. В этом случае социальная среда выступает как

переживаемая и принимаемая человеком объективная данность его существования.

В философском преломлении социальная среда сопрягается с категорией «общественного организма как живой саморазвивающейся системы и формируемой им среды» и, тем самым, соотносится с онтологическими условиями существования человека [18, с. 1-2].

В психолого-педагогических исследованиях выделяется феномен *жизненной среды* как природного и социокультурного пространства интерактивного обмена (веществом, энергией, информацией и др.) [12, с. 27], в котором ребенок пребывает с момента своего рождения [5, с. 13]. При этом индивидуальный путь развития и воспитания человека связывается с «овладением» жизненной средой в аспекте ее открытости-закрытости, диалогичности, ценностности, усвоением нормативов, структуры и принципов организации внешнего пространства и времени (физического, естественного и искусственного; социокультурного, межличностного; личностного и т.п.) [5, с. 16-17].

Обращенность содержательной стороны образования к общечеловеческим ценностям и идеалам фиксируют категории «культурная среда образования», где осуществляется самобытное, поликультурное, мультикультурное и поликультурное развитие и самоопределение личности [6, с. 149] и «культурно-образовательная среда», представляющая собой «закономерное следствие взаимодействия культуры и образования, где важнейшей функцией выступает содействие образования на пути вхождения индивида к своей общечеловеческой сущности» [1, с. 14-15].

Понятие «образовательная среда» сравнительно недавно вошло в педагогическую терминологию. При этом, наряду со своим традиционным пониманием (учебные помещения, оборудование, учебные пособия и т.п.), образовательная среда «включает весь спектр отношений в рамках учебно-воспитательного процесса» [10, с. 7], представляя собой «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [17, с. 91], «систему влияний и внешних условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития личности, содержащихся в ее окружении» [19, с. 16], «набор взаимосвязанных между собой условий, которые могут влиять на образование человека» [13, с. 11].

Во всех случаях образовательная среда представляет собой совокупность *непосредственных* отношений, условий и возможностей для проявления и развития способностей своих субъектов, реализующихся при соответствующей педагогической инструментовке этого процесса.

Поэтому наиболее адекватной результирующей педагогических характеристик образовательной среды выступает *атрибутивность личностно-развивающего эффекта* [7, с. 19]. При этом только *значимая* для субъекта образовательная среда подвигает его на открытый и ответственный социальный диалог, обеспечивающий оптимальность протекания процессов профессионально-личностной саморегуляции, саморазвития и

самовозвышения.

Диалоговое опосредование взаимоотношений личности с окружением вписывается в теории «социального метаболизма» как полифункциональной гармонизации отношений со средой [12, с. 27] и «социального гомеостазиса», согласно которым жизненно важной для открытых (социальных) систем является поддержание «баланса равновесия» во взаимодействии с окружающим миром.

Современная педагогика [16, с. 746] отмечает факт возможного отставания изменений личности от изменения среды, что создает противоречия, учет которых существен для воспитания и перевоспитания. Среди возможных и механизмов восстановления нарушенного равновесия обосновывается единственный и собственно человеческий: «продолжающееся всю жизнь положительное духовно-нравственное образование личности, систематический и последовательный рост ее внутренней свободы» [3, с. 84-85].

В настоящее время наиболее приемлемым является триадное структурирование образовательной среды в единстве пространственно-предметного, социального и психодидактического компонентов (В.А. Ясвин) [19, с. 17-19]. Психодидактический компонент связан с организацией взаимодействия субъектов образовательного процесса с пространственно-предметной и социальной составляющими образовательной среды; пространственно-предметный призван поддерживать ее гетерогенную сложность, связность функциональных зон, гибкость и управляемость; социальный компонент обеспечивает атмосферу взаимопонимания и удовлетворенности взаимоотношениями субъектов образовательного процесса, расширяет сферу самоуправления, повышает уровень сплоченности, сознательности и образовательной продуктивности учебно-воспитательных взаимодействий.

Таким образом, образовательная среда как педагогический феномен выступает частью (подструктурой) образовательного пространства, в пределах проникающего влияния которой осуществляется реальное многообразие личностно формирующих и развивающих процессов.

Выступая в статусе ближайшего, непосредственного и значимого социального окружения личности обучаемого и воспитанника, образовательная среда выступает педагогическим фактором реализации изменяющихся целей и задач соответственно усложняющимся вызовам времени.

Литература:

1. Белозерцев Е. Культурно-образовательная среда малого города // Вестник высшей школы. 2003. № 5. С.13-20.
2. Березович, Е. Л. Этимологический словарь русского языка для школьников / Е.Л. Березович. – Екатеринбург : Уральское изд-во, 2000. – 208 с.
3. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен ; отв. ред и сост. П.В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль ; Т. 4. – М. : Рус. яз., 1981-1982. – 683 с.
5. Ковалев, Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С.13-23.
6. Крылова, Н. Введение в круг культурологических проблем образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования : Культурная и мультикультурная среда школ ; Вып. 4. – М.: ИННОВАТОР-BENNET COLLEGE, 1996. – С.132-152.
7. Лебедева, В. П., Орлов, В. А., Панов, В. И. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25-30.
8. Маленкова, Л. И. Воспитание в современной школе. Книга для учителя-воспитателя / Л.И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, Издательский Дом «Ноосфера», 1999. – 300 с.
9. Малый энциклопедический словарь : Т. 4 / Репринтное воспроизведение издания Брокгауза-Ефрона. – М. : ТЕРРА, 1997. – 624 с.
10. Никандров, Н. Д. В Российской академии образования (Отчетный доклад Президиума РАО о работе Академии и ее руководящих органов) // Педагогика.– 2003. – № 1. – С. 3-13.
11. Ожегов, С. И. и Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
12. Песоцкий, Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда : принципы проектирования / Ю.С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26-35.

13. Петушкова, Н. П. Педагогические условия организации диалога в образовательной среде Детского исторического музея : Авт. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.П. Петушкова. – СПб., 2002. – 22 с.
14. Семенов, В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды : Опыт исследования / В.Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.
15. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров ; 4-е изд.– М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
16. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
17. Социокультурный контекст образования // Газман О.С., Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. Новые ценности образования : содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. – М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1995. – С. 67-103.
18. Чернышев, В. М. Среда общественного организма / В.М. Чернышев. – СПб. : МЕРА, 1998. – 518 с.
19. Ясвин, В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В.А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 16-22.

Шитова А. Н. Исследование проблемы развития внутривузовской системы контроля качества подготовки

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, город Орск

Проблема контроля качества образования в российской системе образования актуализировалась в последние годы.

Немалая роль в актуализации этой проблемы принадлежит Болонскому процессу. Подписание Болонской декларации свидетельствует о приверженности политике качества на государственном уровне, поскольку стратегическая цель Болонского процесса – совершенствование качества высшего образования.

Одной из ключевых приоритетных задач модернизации российского образования является «...обеспечение государственных гарантий - доступности и равных возможностей получения полноценного образования». В связи с этим актуализируется проблема научно-обоснованных методов контроля качества подготовки специалистов. Поэтому к приоритетным и актуальным проблемам относятся в современной педагогике проблемы, связанные с определением критериев оценки результата образовательной деятельности, оценки эффективности функционирования образовательных систем различного уровня сложности, средств, обеспечивающих эффективность управления их функционированием и развитием в аспекте контроля качества подготовки будущего специалиста, в частности учителя.

Контроль за качеством подготовки будущего учителя в рамках новой образовательной парадигмы, в которой личность обучающегося является основной социальной ценностью, представляется возможным лишь при наличии объективной информации о том, как осуществляется траектория личностно-профессионального становления будущего учителя в педагогическом вузе, а также при изучении процесса подготовки будущих учителей и качественных изменений, происходящих в студенте как потребителе данной системы. Особую значимость в этих условиях приобретает получение объективных данных о процессе становления профессиональной психолого-педагогической компетентности, о том, как происходит рост, становление, развитие, интеграция и реализация в педагогическом процессе профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; получение данных о том, в какой мере происходит качественное профессиональное становление будущего учителя.

Проведенное теоретическое исследование показало, что в настоящее время в вузах России используются разные модели внутривузовских систем контроля качества подготовки специалистов. Наибольшее распространение получают две концепции:

- оценочный метод управления качеством деятельности вуза (Кирьякова А. В., Сластенин В. А. и др.);

- концепция, основанная на методологии международных стандартов качества ИСО 9000 (Кочалов В. А., Селезнев Н. А., Уткина Т. И. и др.)
- Проводимое исследование ориентировано на выявление, обоснование и реализацию направления развития внутривузовской системы контроля качества подготовки будущего учителя.

Предполагается:

- Выявить существенные характеристики внутривузовской системы контроля качества подготовки будущего учителя и выявить направления ее развития;
- Определить требования к содержанию качества подготовки будущего учителя;
- Выявить количественные показатели комплексной оценки качества подготовки будущего учителя;
- Разработать концепцию внутривузовской системы контроля качества подготовки будущего учителя;
- Разработать технологию реализации концепции внутривузовской системы контроля качества подготовки будущего учителя в образовательном процессе.

Гипотетическим предположением выступает:

Достижение качества подготовки будущего учителя будет гарантированным, если во внутривузовской системе контроля качества будут:

- уточнены требования к содержанию качества подготовки будущего учителя;
- выявлены показатели качества подготовки будущего учителя;
- определены ее существенные характеристики и направления развития.

Литература:

1. Кирьякова А. В. Качество образования как педагогическая проблема [Текст] // Качество профессионального образования: обеспечение, контроль и управление. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, ОГУ, 2003. – С. 25–35
2. Качалов, В. А. Проблема управления качеством в вузах [Текст] // Стандарты и качество. –2000. –№5–С. 82–85
3. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция–доклад [Текст]. –М.: Исследование центральных проблем качества подготовки специалистов, –2001. –79 с.
4. Уткина, Т. И. Теоретические основы управления качеством подготовки учителя математики [Текст] // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2006. –№1, т.1. –С. 109-114

Проблемы школьного образования

Байгильдина И.З. Развитие интеллектуального потенциала учащихся в условиях общеобразовательной школы

МОУ «СОШ №32» г.Оренбурга

Реформирование российской системы образования, выполнение приоритетного национального проекта «Образование» обусловило необходимость формирования и развития интеллектуального и духовного потенциала нации в реалиях постиндустриального мира. Образовательное пространство сегодня предполагает равные возможности для всех школьников, качественное обучение и воспитание, поддержку одаренных детей.

В связи с этим особенно актуальной становится проблема создания российской элиты. Однако данный процесс не должен быть стихийным. Обеспечить планомерность и систематичность данного процесса и призвана моя тема. Я попытаюсь по - своему раскрыть вопрос интеллектуального развития учащихся в условиях общеобразовательной школы. Важно то, кто обучает наших детей.

Если взять масштаб города Оренбурга, то картина выглядит таким образом:

- в школах, детских садах, в учреждениях дополнительного образования трудятся более восьми тысяч педагогов;
- восемьдесят два заслуженных учителя Российской Федерации;
- более двадцати награждены орденами и медалями;
- тридцать семь педагогов в этом году победили в конкурсе лучших учителей общеобразовательных школ, прошедшем в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Задачами развития интеллектуального потенциала учащихся являются:

1.Создание системы целенаправленного выявления и отбора одаренных детей.

2.Создание благоприятных условий для интеллектуального и творческого развития одаренных учащихся.

3. Лонгирование степени и меры самораскрытия одаренных учащихся.

4. Стимулирование творческой деятельности одаренных детей.

5. Воспитание сознательного гражданина России.

6. Разработка и поэтапное внедрение нового содержания образования, прогрессивных технологий в работе с одаренными детьми.

7. Создание группы педагогического коллектива совместно с Оренбургским государственным педагогическим университетом, Оренбургским государственным университетом, с детскими организациями дополнительного образования для работы с одаренными детьми. Таковыми являются «Школа искусств №8», Центр эстетического воспитания детей Южного административного округа г. Оренбурга, детский клуб «Альтаир», «Славяне» и др.

При раскрытии проблемы одаренности особую важность приобретает определение источников одаренности – продукт самой природы или закономерный результат воспитания. Необходим ранний отбор и развитие одаренных детей.

Ученые В.Майкл, К.Теллор, В.Кларк обращают внимание на академическую одаренность как особую склонность в определенной области научного познания. Это необходимо для перехода от ограничения одаренности в интеллектуальной области к другим видам одаренности творческой, лидерской, художественной и других.

Это связано с тем, что в условиях развития новых технологий резко возрос спрос на людей, обладающих нестандартным мышлением, умеющих ставить и решать новые задачи в настоящее время.

Независимо от того, каков источник одаренности необходима ее диагностика. В связи с этим возрастает роль социального педагога и педагога - психолога школы, которые помогают учителям выявить потенциальные возможности обучающихся.

Учащиеся диагностируются по следующим направлениям:

- творческое мышление;
- уровень самооценки, морально – эстетической рефлексии;
- толерантность;
- нестандартность мышления;
- неординарность подходов;
- предпочтительные виды деятельности;
- диагностика задатков и склонностей личности (по В. П.Симонову);
- информационная эрудиция;
- поведенческие характеристики одаренных детей.

Можно диагностировать и учителей на склонность к работе с одаренными детьми.

В нашей школе работа с одаренными детьми ведется уже в течение нескольких лет. Составлен банк данных учащихся, обучающихся на «5» и имеющих особые успехи в изучении отдельных предметов. Эти данные сравниваются с данными результатами диагностики психолога, социального педагога. Как показывает практика, многие данные подтверждаются.

Для развития интеллектуального потенциала учащихся используются принципы гуманизма, систематичности; научности; дифференциации и индивидуализации; инициативности; доступности.

Исходя из этого наша школа в течение пяти лет работала над проблемой личностно – ориентированного образования, на сегодняшний день работает над проблемой гуманизации образования и воспитания. Каждое образовательное учреждение может добавлять свои определенные принципы, но я считаю основополагающими данные.

Требования к содержанию программ для работы с одаренными учащимися:

- выходить за рамки общешкольных программ;
- учитывать специфику интересов учащихся;

- соответствовать их уровню усвоения знаний;
- не ограничивать стремление детей глубоко вникать в сущность той или иной изучаемой темы.

Критерии отбора учителей для работы с одаренными детьми:

- наличие собственной педагогической концепции;
- профессиональная подготовка и компетентность;
- активная научно – методическая деятельность учителя;
- высокая культура и наличие творческих способностей;
- целеустремленность,
- стремление к самообразованию;
- высокий уровень знания предмета;
- педагогический такт;
- высокий уровень интеллектуально – духовного развития;
- эрудированность;
- наличие организаторских способностей.

Имея в наличии педагогов, соответствующих данным критериям, любая школа может разработать программу для работы с одаренными детьми. Это очень важно в то время, когда мы строим будущее общество, общество интеллектуально развитых людей.

Учителя нашей школы много внимания уделяют работе с одаренными детьми:

- работают дополнительно во внеурочное время;
- ведут кружки от вышеназванных организаций дополнительного образования;
- на уроках ведут дифференцированную работу.

Город Оренбург, начиная с 2002 года, принимает участие в эксперименте ЕГЭ. Сейчас во все ВУЗы нашего региона принимают преимущественно по результатам ЕГЭ, а это повышает ответственность абитуриентов. А ведь сегодняшние абитуриенты – это завтрашние инженеры, учителя, врачи, программисты, экономисты, юристы и т.д. По тому, какое образование у наших детей – таково будущее интеллектуальное развитие нашей страны.

Если взять данные сдачи экзаменов школьниками нашей школы, то выясняется, что с каждым годом качество сдачи экзаменов ЕГЭ повышается. По многим предметам дети набирают от 80 до 88 баллов по основным предметам. Каждый год более 80% учащихся поступают в ВУЗы области.

Важно то, чтобы учителя научили детей исследовательским методам работы. В этом отношении необходимо, чтобы в школах создавались научные общества. На научные конференции учащиеся должны представить работу, отвечающую требованиям науки, носящую исследовательский характер. На нее уходит не один месяц кропотливого труда.

Я попыталась раскрыть вопрос об интеллектуальном развитии учащихся. Я верю в то, что в будущем в реформах образования на первом месте будет стоять вопрос об одаренных детях. А сегодня нашему учительству нужны ежедневные прогрессивные дела, движение вперед.

Голощапова Г.А. Формирование общеучебных умений текстовосприятия на уроках русского языка

МОУ «Гимназия № 2» г.Оренбурга

Одной из актуальных проблем общего школьного образования на сегодняшний день стала проблема воспитания коммуникативной компетентности учащихся.

Интерес к проблеме со стороны лингвистов обозначил переход к прогрессивным концепциям изучения языка, основанным на системе современных ценностей, всестороннем учете человеческого фактора в развитии и функционировании языка, разработке новых системных методов обучения, изучения и преподавания языка с широким использованием компьютеров, исследовательских и обучающих программ, на целенаправленно синтезе результатов смежных наук.

Интерес школы к интеграции учебных предметов, в которых реализуются межпредметные связи и обеспечивается устойчивая мотивация учения, необычайно высок.

Если вести поиск не в рамках предметного содержания, а в сфере дидактической технологии, то можно обнаружить, что базовым предметом для разработки интегрированных курсов, направленных на воспитание коммуникативной активности учащихся, оказывается русский язык, рассматриваемый в лингвоцентрическом и антропоцентрическом аспектах.

Главная задача уроков русского языка и литературы, на наш взгляд, состоит в том, чтобы научить школьников правильному, умелому и сознательному использованию речевых средств. Эта задача решается в различных аспектах работы, одним из которых является анализ текста с точки зрения убедительного и доступного его рассмотрения.

На сегодняшний день существует несколько концепций, или методик формирования общеучебных умений текстовосприятия на уроках гуманитарного цикла.

Наиболее полными, подтвержденными научной базой, являются три из них: лингвоцентрическая, антропоцентрическая и герменевтическая. У данных концепций, или подходов был долгий путь становления.

В прошлом столетии язык был описан главным образом как система парадигм: образцов склонения, спряжения, моделей словообразования, смысловых группировок слов (синонимов, антонимов и др.), синтаксических типов и тому подобное.

Известный немецкий филолог и философ В.фон Гумбольдт еще в первой половине XIX века определял сущность языка именно как деятельность, созидающий процесс, Ане застывший в парадигмах продукт. «Язык есть не продукт деятельности, а деятельность,» - писал он в своем теоретическом исследовании «О различии строения человеческих языков».

Концепцию языка в действии «как творческого акта» развивал в своих трудах крупнейший отечественный филолог прошлого столетия А.А.Потебня. Стало очевидным, что для целостного и всестороннего отражения сущности языка системное изучение должно быть дополнено функциональным.

Одна из важнейших задач, стоящих перед языковедами на рубеже 19 – 20 вв. в изучении текста – углубленная разработка теории системно-функциональной лингвистики, практическое описание языковых категорий и единиц в их основных функциях.

Наиболее развернуто идея текстовосприятия при помощи лингвоцентрической концепции как одного из приемов изучения языка была изложена в публичных лекциях И.И.Срезневского, прочитанных в 1860 году. Сам термин «лингвоцентризм» вошел в употребление гораздо позже.

Л.В.Щерба в своей педагогической практике обращался к такой концепции как способу проникновения в глубины текста.

Изучение языка в его функционировании, заметно активизировавшееся в последнее время, выдвигает на передний план в качестве объекта изучения не только систему языка (лексика, грамматика, словообразование, фонетика), но и сам текст – результат речевой реализации языковых единиц разных уровней, в котором такие единицы тесно связаны и взаимодействуют.

В лингвоцентрической концепции языковая система является линейной, открытой и характеризуется иерархическими отношениями уровней и единиц.

В антропоцентрической концепции центром изучения становится языковая личность, ее «…речевые и мыслительные способности порождать и воспринимать речевые высказывания», пятой единицей обучения становится текст.

Успешная работа с текстом возможна при совокупном использовании обеих концепций, т.к. каждая из них не отрицает, а развивает другую, позволяя организовать экспериментальное обучение школьников.

Общая задача лингвоцентрической и антропоцентрической концепций состоит в том, чтобы ознакомить учащихся с путями использования речевых средств и тем самым подготовить их к письменной работе на базе не только памяти, но и на основе сознательной мыслительной деятельности.

Лингвоцентрическая концепция текстовосприятия предполагает обучение в виде лингвистических задач, обеспечивающих реализацию индивидуально-проблемного метода обучения русскому языку. Такие задачи включаются в разделы курса, где усваиваются новые знания и совершенствуются имеющиеся умения.

Типология заданий разнообразна:

- поиск несоответствия и устранения противоречия в «ущербном» тексте;
- восстановление текста;
- поиск несоответствия;
- наложение словарного значения на текстовое;
- определение уместности языковых единиц, выбор и обоснование оптимального употребления языковых средств в соответствии с условиями коммуникации;

- общение с текстом и другим читателем;

- сопоставление разных текстов и выбор информации, необходимой для конструирования собственных заданий.

Теоретическую основу методики обучения осмысленному текстовосприятия составляет прежде всего теория речевой деятельности и наука о тексте – теория текста.

Процесс текстовосприятия следующий:

- постановка вопросов к тексту: до чтения, в момент чтения, после него;

Составление плана;

- построение линии смыслового развертывания текста;

- построение схемы текста;

- построение таблицы на основе текста;

- компрессия текста;

- аналитическое (устное или письменное) связанное высказывание о тексте.

Учеными был открыт внутренний механизм усвоения, восприятия и установлено, что он носит аналитико-синтетический характер: ткань текста расчленяется на элементы – единицы языка (анализ), которые затем интегрируются (синтез), и в результате взаимопроникновения смыслов рядом стоящих языковых знаков в сознании человека образуется смысл текста.

В антропоцентрической концепции меняется формула обучения:
учение как любовь → любопытство → любознательность → трудолюбие.

Цель данной концепции – формирование коммуникативного ядра личности и качеств хорошей речи, что определяет специфику языковой деятельности школьника.

Предметом изучения является текст, в анализе которого выделяются следующие направления:
Анализ собственно информационных текстов:

- расчленение на главное и второстепенное, выделение «речевой доминанты»;

- обнаружение ключевых слов и группировка информационных блоков;

- моделировка и комбинирование языковых единиц в целях понимания и запоминания, составление таблиц, опорных схем;

- проверка по опорным схемам точности и полноты изложения учебного материала;

- формулировка вопросов по тексту.

Конечная цель описанных нами концепций – создание текста, базирующегося на одном ассоциативном поле.

II. На втором этапе учащиеся работают с оценочно-информационным текстом:

- исследование небольших по объему текстов публицистического стиля.

III. Учащиеся анализируют образно-оценочно-информационные (художественные) тексты. Слово оказывается открытым для восприятия и использования его творчески, а не стереотипно.

Мы рассмотрели одну из сторон формирования коммуникативной личности учащихся через текстовосприятие, основанную на использовании лингвоцентрической и антропоцентрической концепций.

Литература:

1. Быстрова Е.А. «Коммуникативная методика в преподавании родного языка», «Русский язык в школе» 1993 г. № 2
2. Выготский Л.С. «Воображение и творчество в детском возрасте», Москва, 1987 г.
3. Выгодский Л.С. «Психология искусства», Москва, 1986 г.
4. Копинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. «Развитие речи: Теория и практика обучения: 5 – 7 классы», Москва, Просвещение, 1991 г.
5. Кодухов В.И. «История синонимов», Москва, 1972 г.
6. Львов М.Р. «Тенденция развития речи учащегося», Москва, 1978 г.
7. Мучник Б.С. «Человек и текст. Основы культуры письменной речи», Москва, 1991 г.
8. «Основы функциональной грамматики», Сиб., 1999 г.
9. Шанский Н.М. «Лингвистический анализ стихотворного текста», Москва, Просвещение, 2002 г.

Губина К.В. Роль игровых технологий на уроках математики

МОУ «Гимназия № 2», г.Оренбурга

Обращаясь к концептуальным и методическим основаниям системы построения современного урока математики, нельзя не отметить, что в ряду школьных дисциплин математика стоит особняком. Обучение части предметов, в том числе и гуманитарных, связано преимущественно с двумя сторонами общего развития: запоминанием и воспроизведением. В редких случаях добавляется интерпретация, как правило, не самостоятельная, а индуцированная. Едва ли не единственным исключением является математика. Изучение ее в средней школе у многих учеников оставляет не самые приятные воспоминания.

Говорят, что математика скучна, примеры и упражнения бессмысленны и не имеют отношения к реальности. Использование на уроках игровых технологий позволит научить учеников любить и понимать математику. Целью обучения математике является не только и не столько изучение математики, сколько развитие универсальных (общих) способностей, умений и навыков. В отличие от некоторых других дисциплин изучение математики предполагает не только запоминание и воспроизведение, но и узнавание, и понимание, и анализ, и рефлексию. Даже выполнение скучных и рутинных преобразований, которые проведены в игровой форме, опосредованно способствуют выработке такого качества, как собранность.

Математика учит оптимизировать свои действия, вырабатывать и принимать решения, проверять действия, исправлять ошибки, различать аргументированные и бездоказательные утверждения, а значит, видеть манипуляцию и хотя бы отчасти противостоять ей. Таким образом, именно на уроках математики формируются универсальные умения и навыки, являющиеся основой существования человека в социуме. В этом смысле математика является главным гуманитарным предметом в школе.

Заниматься математикой необходимо для интеллектуального здоровья так же, как заниматься физкультурой - для здоровья телесного, при этом получать удовольствие. Для части школьников неприятность таких профилактических процедур может быть, без сомнения, скомпенсирована в дальнейшем – как за счет развития технологий (игровых) и методик, так за счет постепенного изменения парадигмы образования.

В современной школе основной формой обучения математике, главным связующим звеном в интеграции различных организационных форм обучения по–прежнему остается урок.

В педагогической литературе понятие «урок» сводят к целостному, логически завершенному, ограниченному определенными рамками времени образовательного процесса, в котором учебная работа проводится с постоянным составом учащихся. При обучении математике должны быть созданы условия для того, чтобы каждый ученик мог усвоить на каждом уроке

главное в изучаемом материале, поскольку без базовой математической подготовки постановка образовании современного человека невозможна. Рассмотрим специфику построения урока с использованием игр.

Урок с дидактической игрой.

Речь идет об уроке, конструкцию которого в качестве самостоятельного структурного элемента включена дидактическая игра. Любая дидактическая игра имеет четко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат. Такая игра обладает устойчивой структурой, включающей следующие компоненты:

1) игровой замысел;
2) правила;
3)игровые действия;
4) познавательное содержание (или дидактические задачи);
5) оборудование;
6) результат игры.

Игровой замысел отражен в дидактической задаче. Основа дидактической игры – ее познавательное содержание. Оно заключается в усвоении знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной игрой.

Целесообразность использования дидактической игры на разных этапах урока различна. При усвоении новых знаний ее возможности уступают традиционным формам обучения. Поэтому их чаще применяют при проверки результатов обучения, выработки навыков. При систематическом использовании они служат эффективным средством активизации учебной деятельности школьников.

Урок – деловая игра.

В процессе деловой игры моделируются жизненные отношения, в рамках которых ищется оптимальный вариант решения рассматриваемой проблемы, имитируется его реализация на практике. В рамках уроков применяют учебные деловые игры. Методика разработки деловой игры включает:

- обоснование требований к проведению игры и составление плана ее разработки;
- написание сценария;
- подбор необходимой информации; - уточнение целей проведения игры;
- разработку системы оценки результатов игры.

Урок – ролевая игра.

В основе ролевой игры лежат целенаправленные действия учащихся в моделируемой жизненной ситуации в соответствии с сюжетом игры. Методика разработки и проведения урока включает следующие этапы: подготовительный, игровой, заключительный и этап анализа результатов игры. Отметим, что проведение ролевой игры на уроке связано с преодолением трудностей, заложенных в ее противоречивом характере: в игре условность должна сочетаться с серьезностью. Кроме того, она предусматривает и элемент

импровизации. Если хотя бы один из этих компонентов отсутствует, игра не достигает цели и превращается в скучную инсценировку.

На современном этапе развития образования актуальными становятся задачи переосмысления методических принципов, очевидна потребность в развитии интерактивных методов обучения и усилении его коммуникативной составляющей. В любом случае, математика является, и всегда являлась фундаментом общего образования.

Думская А.И. Мониторинг в системе «Учитель» - «Ученик» как фактор повышения качества знаний по русскому языку

МОУ «Лицей №6» им. З.Г.Серазетдиновой г.Оренбурга

Значение государства, его статус на мировом рынке, конкурентоспособность определяются не только уровнем жизни и развитием отношений в стране, но и уровнем образованности народа. Конституционное право граждан на получение качественного образования, переход к новым формам отношений в условиях экономических преобразований в России вызвали острую необходимость в реформировании всех сторон социальной жизни, в том числе и образования. В стране принят Закон «Об образовании», в котором введено понятие государственного стандарта образования. Министерство образования РФ подготовило для контроля учебных достижений педагогические тесты. Значит, задача учителя – дать качественное образование учащимся, которое соответствовало бы требованиям конкурсного отбора при приеме в учебное заведение.

Итак, одна из актуальных проблем методики преподавания – проблема организации системы постоянного учета уровня учебных достижений школьников, успешного использования полученных результатов в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса, проведения целенаправленной работы по преодолению своевременно выявленного отставания и определения направлений дифференцированного обучения. Решение этой проблемы немыслимо без четко спланированной системы регулярного опроса учащихся с целью выявления уровня достигнутых результатов, прочности формирования навыков и основательности усвоения знаний.

Как известно, высоких качественных результатов обучения русскому языку можно добиться только при умелом сочетании различных видов текущего и итогового, устного и письменного, индивидуального и группового контроля, то есть необходимо взять учет знаний, умений и навыков учащихся под постоянное наблюдение. В своей практической деятельности при составлении календарно-тематического планирования учитываю этот важнейший элемент урока - контроль. В поурочном планировании уже фиксируется конкретный материал, подобранный для проведения контроля. Так, при изучении темы «Имя существительное» планирую на первом этапе проверить знание теории. Задания предлагаю по вариантам такого типа:

1. Имя существительное – часть речи, которая обозначает … и отвечает на вопрос…? или …?
2. Имена существительные относятся к мужскому, женскому или … роду и изменяются по … и … .

На мой взгляд, такие задания не позволяют растеряться ученикам, а, наоборот, концентрируют внимание ученика и дают возможность продолжить уже намеченный ответ. Владение теорией поможет ученикам выполнить задания на этапе формирования умений. Для второго уровня мониторинга качества знаний, умений и навыков задания составляются иначе.

1.**Эти слова являются существительными**:

а) грубить б) грубость в) грубоватый г) ненависть д) ненавистно

2. Эти существительные отвечают на вопрос кто?

Мышь(а) летучая в пещере(б)

Спит и ухом(в) не ведет.

Перед сном(г), почистив перья(д),

Дремлет сыч(е) – летучий кот(ж).

2.Эти существительные мужского рода:

а) молодежь б) рельс в) картофель г) мышь д) тюль

Осуществляя промежуточный контроль, на первом этапе использую само- и взаимоконтроль, что развивает орфографические навыки, умение работать самостоятельно. Учитель оценивает не только правильность выполненной работы, но и качество самоконтроля. Сначала учащиеся 5класса слабо владели навыком оценивания своей работы (об этом свидетельствовали выставленные оценки: чаще «5» - «4», реже –«2», некоторые ребята вообще не выполняли требования учителя), приходилось учить, используя образцы-эталоны. Например, было предложено такое задание:

Распределите слова в 2 колонки по виду орфограмм.

Цель: проверить умение распознавать изученные орфограммы (проверяемые-не проверяемые ударением безударные гласные).

Обл-тать, п-йзаж, вдал-ке, ф-нтан, с-леный, в-селый, м-орковь, к-ллекция.

Образец:

облетать	пейзаж
вдалеке	морковь
соленый	коллекция
веселый	фонтан

Критерий оценки: 0 ошибок – «5»

1 ошибка – «4»

2 ошибки – «3»

3 ошибки – «2»

С учетом, что орфограммы графически объяснены верно. Для оценки эффективности проведенной работы была осуществлена диагностика сформированности навыков самоконтроля, где учащимся предложено было задание сложнее: дан текст с пропуском изученных орфограмм, учащиеся должны были вставить нужную букву, графически объяснить, а затем сверить с эталоном ответа. Те дети, которые допустили значительные ошибки, дорабатывают уже индивидуально, через дифференцированные задания.

Из урока в урок, постоянно работая в заданном режиме, получаешь запрограммированный конечный результат. Таким образом, контроль знаний устанавливает обратную связь, которая позволяет учителю вести наблюдение за уровнем усвоения учащимися программного материала. Создание системы эффективных видов контроля знаний, умений и навыков учащихся способствует выявлению уровня обученности школьников на каждом уроке. Велика и воспитывающая роль проверки знаний учащихся. Систематический контроль дисциплинирует учащихся, приучает трудиться регулярно. Самооценка же способствует развитию правильного отношения к собственным успехам и неудачам в учебной деятельности и, самое главное, формирует правильное отношение школьников к своим учебным ошибкам. Следует отметить, что в журнале успеваемости на этапе контроля выставляются только положительные отметки, значит, у ученика появляется стимул доработать, доучить, пересдать, подняться на ступень выше. Используемая разноуровневая система контроля знаний, умений и навыков обеспечивает высокое качество знаний учащихся, способствует повышению их активности и работоспособности на уроках, привитию интереса к познавательной деятельности. Учителю дает возможность видеть каждого ученика, а каждому ученику, в свою очередь, видеть себя в развитии, то есть сравнивать себя с собой в учебном процессе.

В своей педагогической деятельности использую рекомендации А. А. Королева по организации разноуровневого мониторинга качества знаний, умений и навыков.

Первый уровень (репродуктивная деятельность) – задания на анализ – синтез (воспроизведение фактологического материала, решение задач по алгоритму, образцу):

- выбрать правильный ответ;

- выполнить по образцу.

Второй уровень (реконструктивная деятельность) – задания на сравнение, обобщение, классификацию (умение оперировать полученной информацией, производить перенос знаний в новую ситуацию):

- в чем сходство…;
- в чем отличие…;
- заполните сравнительную таблицу.

Третий уровень (продуктивная деятельность) – задания на выявление, понимание, объяснение причинно-следственных связей:

- доказать что…;
- придумать…;
- задание исследовательского характера;
- написать сочинение.

Таким образом, мониторинг в системе «учитель - ученик» не только дает возможность учителю установить, что усвоили ученики, какими умениями они овладели, чтобы в процессе дальнейшей познавательной деятельности опираться на приобретенные знания, но и зафиксировать пробелы в знаниях и наметить рациональные пути их устранения с учетом индивидуального подхода к учащимся. В этом залог качественного образования.

Кувандыкова Л. З., Федякова А. И.. О некоторых аспектах перехода к адаптивной школе: опыт работы

ОГТИ (филиал) ГОУ ОГУ, школы № 2, г. Гая

В статье рассматриваются этапы становления адаптивной школы, пути реализации педагогических задач на примере опыта работы школы № 2 г. Гая.

В поиске направлений совершенствования массового образовательного учреждения значительная роль принадлежит идее построения адаптивной школы, учитывающий возможности всех учащихся, ориентированной на удовлетворение их разнообразных познавательных потребностей и интересов, обеспечивающей условия для жизненного самоопределения и самореализации. Эту идею очень четко и конкретно определяет И. С. Якиманская. По ее мнению, «школа – это социальный институт, где каждый ребенок должен раскрыться как уникальная неповторимая индивидуальность. …Это адаптивная многопрофильная школа, в которой через организацию единой для всех создаются условия для внутренней дифференциации каждого ученика на изучение его личностных проявлений; определения образовательной траектории, способствующей проявлению познавательных интересов и потребностей, личностно значимых ценностей и жизненных установок»[i]

С другой стороны, Т. И. Шамова подчеркивает – адаптивная школа призвана создавать условия для самореализации личности и строиться на основе системного синергетического и диалогического подходов. Она выделяет такие особенности адаптивной школы, как ее открытость, динамичность, сложность, неопределенность и автономность[ii].

Адаптивная школа приспосабливается к внешней среде и сама влияет на нее, она приспосабливается также к интеллектуальной, эмоционально-оценочной и поведенческой сферам каждого участника педагогического процесса. Определяющий признак адаптивной школы – развитие способностей личности к самосовершенствованию на основе учета его возрастных особенностей, внутренних ресурсов, возможностей.

Цель адаптивной школы состоит в создании условий для самостоятельного выбора каждой личностью своей стратегии поведения, способа существования, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человеческой культуры.

Аналогичные идеи рассматривает в книге «Школа для всех» Е.А. Ямбург[iii], но в преломлении к своему творческому опыту. В частности, он полагает, что в ней должно быть место каждому ребенку не зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, способностей и склонностей. В «Педагогическом Энциклопедическом Словаре» в статье, посвященной адаптивной школе, именно Ямбург назван автором концепции этой школы, впервые прямо ориентированной на многопрофильное обучение

детей[iv] Особенности управления адаптивной школой представлены в работах П. И. Третьякова[v] Названные теоретические исследования являются основой перехода от обычной школы к адаптивной.

Современные школы, выбирающие в качестве основы своей работы концепцию адаптивной школы, сталкиваются с определенными трудностями, но, преодолевая их, обретают новый бесценный опыт формирования конкурентоспособных личностей, которыми собственно и становятся их выпускники.

Рассмотрим путь становления такой школы на примере общеобразовательной школы № 2 г. Гая.

Школа существует почти 45 лет, но с 1993 года начался переход к выбранной модели адаптивной школе. Переходный период включал в себя три этапа (или ступени).

Первый этап – (1993 - 2000гг.) – от школы художественно-эстетического направления к адаптивной школе.

Этот период характеризуется тем, что в это время еще достаточно сильно влияние результатов художественно-эстетического направления деятельности школы, осуществляемого до 1993 года. В сочетании с элементами предшествующей модели новой адаптивной, позволило неожиданнго повысить качество успеваемости учеников этой школы с 28 % до 41,6 %, а абсолютная успеваемость составила 100%. Такие высокие показатели имеют реальное подтверждение в цифрах поступления выпускников школы в вузы – 65 %. При этом многие из выпускников выбрали гуманитарные специальности, в том числе институты культуры Оренбурга, Челябинска, Магнитогорска. А среди современных учащихся увеличилось количество призеров городских олимпиад, воспитанники школы являются участниками и лауреатами городских, областных и российских конкурсов и фестивалей по различным видам искусства, спортивных соревнований, предметных олимпиад. Как следствие, школа стала лауреатом Всероссийского конкурса «Школа года» в 1997, 1998гг.

Результаты мониторинга, отслеживающие влияние результатов и системы работы по методике предшествующей модели школы на учащихся в данный период свидетельствуют о положительном влиянии художественно - эстетического воспитания на качество образования:

– 70 % учащихся заинтересованы в процессе обучения;

– 69 % учащихся проявляют познавательную и творческую активность;

– 78 % педагогов считают художественно-эстетическое воспитание необходимым в становлении воспитательной системы;

– 68 % учащихся удовлетворены взаимоотношениями с учителями;

– 73 % учащихся интересуются художественной литературой;

– 68 % увлечены серьезной музыкой;

– 71 % родителей положительно относится к инновационной работе в школе.

Второй этап развития школы – 2000 – 2005 гг.

Анализ работы показал, что школа сделала серьезный шаг вперед. Была внедрена «Программа по интеграции общего и дополнительного образования» на основе городской программы, рассчитанной на 5 лет, которая явилась средством реализации идеи по формированию творческой личности. Широкое использование возможностей дополнительного образования создало условия для практической реализации программ воспитания духовности, качеств личности, обеспечивающих успех самореализации и социализации, личностное развитие, укрепление здоровья, адаптация в обществе, формирование общей культуры, организации содержательного досуга. Одним словом, наработанные педагогические технологии по художественно-эстетическому воспитанию учащихся определили общее направление в развитии школы и на втором этапе. Но уже здесь больше внимания стало уделяться решению задач социального нездоровья учащихся. Особое внимание с этой целью было обращено к родительскому комитету, к тесному взаимодействию с ним и органами социальной опеки. В результате снизился процент учеников, выбывших по различным причинам, сократились второгодники, уменьшилось количество детей группы риска, стоящих на внутришкольном и городском учете.

Главные изменения коснулись на втором этапе организации учебного процесса. Теперь на первый план выступила профильная подготовка были разработаны программы дополнительного профессионального образования. Значительно расширился круг секций, кружков по интересам, руководителями которых выступили преподаватели дополнительного образования. Произошла та внутренняя интеграция, которая в большей степени способствовала реальной социализации личности ученика. Укрепилась тенденция к повышению процента качества обучения. Повышение качества образования на этом этапе вновь выросло – с 41,6 % до 47 %. По итогам работы школа в 2001 году стала лауреатом Областного конкурса «Школа Оренбуржья», а занятость учащихся внеклассной деятельности составила 94 %.

В этот период учащиеся школы – дипломанты областного конкурса «Народные традиции края», Всероссийского конкурса «История моей семьи в истории Отечества». Танцевальный коллектив «Стиль» стал призером городских и областных фестивалей, удостоен звания «Народного». Кукольный театр, игровая программа «Забава», цирковая студия – везде ученики школы № 2 были лучшими, защищали честь города на президентских спортивных состязаниях, на областной «Зарнице», а баскетболисты выступили серьезными соперниками командам Орска, Оренбурга, Челябинска, Екатеринбурга.

Показательна и цифра поступивших в вузы – 70 %.

Говоря о формировании патриотического мировоззрения, необходимо особо отметить на втором этапе работу в школе детской общественной организации «Орленок», клуба «Патриот», органов ученического самоуправления. Результатом их работы является активное участие в

школьных, городских, зональных и областных соревнованиях. В 2005 году открыт школьный музей, занявший второе место в городском смотре, посвященном 60–летию победы над фашистской Германией. Закономерно, что 30 июня 2005 года по решению городского совета депутатов школе присвоено звание Героя России – Виктора Петровича Поляничко.

Третья этап – 2005 – 2006 гг. Школа переходит на новый качественный уровень развития, начинается новая страница в развитии образовательного учреждения – адаптивная школа. Образовательный процесс школы уже давно вышел за ее рамки. Возникла проблема переосмысления миссии школы, ее связи с социумом.

И школа стала работать над проблемой «Повышение качества образования в условиях адаптивной школы».

Опираясь на различные варианты моделей адаптивных школ в школе № 2 г. Гая создан свой вариант, в основе которого лежит художественно-эстетическое воспитание на основе всесторонней социализации личности ученика, для чего активно внедряются профильные программы дополнительного образования.

Адаптивная школа понимается в этом случае как социально-педагогическая система, максимально адаптированная к учащимся и гибко реагирующая на социокультурные изменения внешкольной действительности.

Адаптивная школа – это школа, где должно быть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных психофизических особенностей и склонностей, внутренних ресурсов, возможностей.

Цель адаптивной школы: создание условий для самостоятельного осознанного выбора каждой личностью своей стратегии поведения, способа существования, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человеческой культуры.

Акцент целей необходимо сделать на формирования положительной «Я – концепции учащихся», на создание адаптирующей педагогики, на создание системы дифференцированного обучения.

По Шамовой[vi], можно говорить о пяти функциях адаптивной школы: ориентационной, коррекционной, реабилитационной, стимулирующей и предупреждающей затруднения. Указанные функции реализуются через целостный образовательный процесс, гуманитарно-культурологический подход, идеи творческого развития и рефлексивного управления.

Достижение цели возможно при условии реализации 5 функций адаптивной школы. Выделенных ранее:

– ориентационная**,** которая предполагает создание условий учащимися для их профессионального выбора, в дальнейшем самоопределения;

– коррекционная – ликвидация затруднений учащихся;

– реабилитационная – снятие «психологических зажимов», «комплексов неполноценности»;

– функция стимулирования – содействие формированию у учащихся потребности внутренней и внешней мотивации учения;

– функция предупреждения затруднений учащихся – создание условий по предупреждению отставания учащихся в учении, достижение каждым учеником уровня образования в зоне его ближайшего развития.

Исходя из функций адаптивной школы, поставленных целей и прогнозируемого результата, можно выделить особенности учебно-воспитательного процесса, его модель и содержание.

Содержание образования в адаптивной школе представляет следующее:

1. траектория продвинутого образования: формирование высокого образовательно-воспитательного фона (в перспективе профильных классов); работа с одаренными детьми; качественная подготовка выпускников к обучению в вузах, к самообразованию и творческому труду.

За 10 лет – 24 золотых и серебряных медалиста, стабильное количество победителей городских олимпиад в среднем 9 – 12 мест, в вузы поступают 65 – 70 % выпускников, в школе действует программа работы с одаренными детьми в течение года, в летнем лагере «Эрудит»; призеры городской научно-практической конференции «Первые шаги». Внедрено продвинутое обучение: по информатике, математике, физике, осуществляется связь с ТУРГУ. Работа с детьми осуществляется через факультативы, предметные кружки, предметные декады интеллектуальные марафоны. В 9 классе проходит предпрофильная подготовка через МУК (межшкольный учебный комбинат) (5 специальностей), в 10 – 11 классах профильная подготовка через МУК («Водитель кат. «Б», «Б, С», «Секретарь - машинистка», «Парикмахер», «Оператор ЭВМ» с выдачей профессионального свидетельства государственного образца и профильные классы с выдачей сертификатов: класс основы программирования; бизнес — класс; основы юридических знаний; и психолого-педагогический класс); в школе – через спецкурсы. Фиксирование особо продвинутых детей – через портфолио, а также индивидуальную карту развития учащегося.

2. траектория базового стандарта: определение и оптимизация содержания базового, регионального и школьного компонентов образования; предусматривают всестороннее развитие личности, способной к саморазвитию и самореализации.

3. траектория компенсирующего обучения: организация различных видов компенсирующего обучения; осуществление личностно-ориентированного подхода, индивидуализация обучения; психологическая и педагогическая помощь детям; подверженным психогенной школьной дезадаптации. В школе создаются классы компенсирующего обучения, в которых решается проблема стойкой неуспеваемости и трудностей школьной адаптации. Организация такого дифференцированного обучения создает условия для оптимального развития и образования с учетом их здоровья психофизических возможностей и интересов. За многие годы в

школе сложилась определенная система работы с этими детьми, учителя используют новые педагогические технологии, способствующие повышению мотивации обучения у учащихся этих классов. Осуществляется квалифицированная помощь медико-психологической и валеологической поддержки; постоянно действующий психолого–медико–педагогический консилиум помогает отслеживать динамику развития личности каждого ученика.

Коррекция индивидуальных недостатков развития осуществляется на индивидуально - групповых занятиях по особой программе.

4. траектория художественно - эстетического и дополнительного образования и воспитания, которая предполагает в урочное и неурочное время на основе принципов прерывности и интеграции формирование духовной культуры, эстетизацию личности, стремление к саморазвитию и самореализации личности.

Задачи художественно-эстетического образования и воспитания реализуются через сочетание базисного, регионального и школьного компонентов. Используя региональный и школьный компоненты вводятся предметы по трем ступеням: 1 – 4 класс – этика, ритмика, риторика, уроки психологической разгрузки. 5 – 9 класс – риторика, этика, ритмика, история музыки, история живописи, литературное краеведение. 10 класс – риторика, мировая художественная культура.

Учебный план предусматривает увеличение индивидуальных и групповых занятий, особенно по художественно-эстетическому образованию, что подтверждает реализацию принципа индивидуализации и дифференциации обучения в школе. Особое внимание уделяется работе с высокомотивированным детьми. Одной из активных форм педагогических технологий являются Проектные технологии, которые позволяют применять исследовательский подход к учебно-познавательной деятельности. В школе проектная деятельность носит системный характер. От индивидуального исследования проекта по теме, по предмету – к групповому телекоммуникативному исследованию, проекту широкого охвата многих областей знаний. В адаптивной школе созданы исследовательские группы учащихся разной направленности. Учащиеся школы побеждают в городских, зональных и областных олимпиадах и конкурсах по новым информационным технологиям в обучении. В русле массового индивидуализированного образования происходит переосмысление роли дополнительного образования, которое выполняет важные функции обучения и воспитания, существенно снижая вероятность асоциального поведения.

Организация дополнительного образования в школе строится по двум направлениям: внутри и вне школы. С целью пред профессиональной подготовки учащиеся 9 класса посещают занятия в МУК по 5 профилям, 10–11 классы по 3 профилям, в школе создана сеть факультативов и кружков по

предметам, клубов, спортивных секций. Занятость учащихся внеклассной и внешкольной деятельностью составляет 100 %.

Достижение целей и задач адаптивной школы на каждый ступени обучения и на каждом этапе развития школы предполагается на период 2005–2010 гг.

2005-2006 рассматривается как подготовительный период, в ходе которого прежде всего проведена диагностика проблем успеваемости среди педагогов. Были выявлены следующие затруднения:

– отсутствие систематических знаний в области педагогической теории, в частности по проблеме управления качеством образования на современном этапе;

– недостаточный уровень знаний в области базовой науки и методики преподавания у отдельных учителей (30 %);

– недостаточный уровень владения современными образовательными технологиями;

– неумение анализировать результаты своей деятельности с точки зрения соотнесения цели, содержания, методов, форм и результатов (28 %).

Кроме того, часть учителей школы (25 %) отметило, что испытывают в своей деятельности трудности психологического характера, а именно:

– проблемы взаимоотношения с детьми (плохая дисциплина, низкая мотивация к учению, конфликты, трудности в установлении контактов и прочие), низкий уровень знаний по возрастной психологии (28,8 %);

– 15 % учителей отметили недостаток способностей к саморефликсии и самоанализу.

Анализ результатов входной диагностики показал, что педагогический коллектив при высокой мотивации к повышению своей профессиональной компетентности нуждается в серьезной подготовке, как в теоретическом, так и методическом плане.

На базе полученных результатов были сформулированы проблема, обоснование ее актуальности, гипотеза, уточнение целей и задач исследования, проведены теоретические обучающие семинары, проведены педагогические. советы; создана «Программа развития адаптивной школы», «Программа психологического сопровождения», «Индивидуальная карта развития учащихся». Разработка базы и подготовка коллектива, совершенствование социально–психолого–валеологической службы, отбор содержания образования.

2006-2008 гг. станет организационно практическим периодом, где предусматривается проведение теоретических и практических семинаров по определению содержания образования, разработка программы мониторинговых исследований, внедрение Программы развития, плана действия в полном объеме и, конечно, создание эффективной системы отслеживания результатов, включающего медицинские, психологические, образовательные воспитательные и социальные аспекты развития личности школьника.

В соответствии с выявленными проблемами была создана подпрограмма по учебно-методической деятельности «Повышение профессионализма учителей», а также разработаны темы теоретических семинаров, практикумов, педсоветов:

1. Формирование интеллектуально-нравственной культуры учащихся школы в системе основного и дополнительного образования.
2. Проблема развития и саморазвития личности ученика и учителя.
3. Формирование общей культуры школьников на основе личностно -ориентированного подхода в обучении и воспитании.
4. Проектирование и совершенствование контрольно - оценочного компонента учебной деятельности (практикум).
5. Создание адаптивной образовательной среды как ведущее условие повышения качества образования.
6. Совершенствование педагогического мастерства, освоение современных педагогических технологий как залог повышения качества обучения учащихся.
7. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как оптимальный способ повышения качества знаний и уровня воспитанности в условиях адаптивной школы.
8. Личность педагога в современной школе.

Одним из важных направлений в деятельности школы уже сегодня стала консультативная деятельность, которая заключается в ряде групповых и индивидуальных консультаций по проблемам, обозначенным в учебно-методическом плане образовательной программы, а также по вопросам, связанным с проведением заседаний ШМО, с подготовкой педсоветов общешкольной конференции, аналитических и диагностических материалов школы с участием педагогов в городском конкурсе «Педагог года», в научно- практических конференциях.

Таким образом, рассматривая некоторые аспекты перехода к адаптивной школе, можно сказать, что средняя общеобразовательная школа № 2 г. Гая создает действительно свою модель адаптивной школы, опираясь на собственный опыт развития художественно=эстетических технологий и опыт совместной деятельности по дополнительному профессиональному образованию с учреждениями дополнительного образования города и области. Адаптивная модель данной школы заслуживает внимания и имеет право на развитие и совершенствование.

[i] Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М.. 1995. – С. 144.

[ii] См.: Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Шамова Т. И. – М., 2001.

[iii] Ямбург, Е. А. Школа для всех / Е. А. Ямбург. – М., 1995.

[iv] Педагогический Энциклопедический Словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.. 2003. – С. 12.

[v] Третьяков, П. И. Управление школой по результатам / П. И. Третьяков. – М., 1997.

[vi] Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – С. 59.

Ласица Т.Т. Развитие творческих способностей учащихся в условиях интенсивного обучения химии

МОУ “СОШ № 73” г.Оренбурга

Академик В.В.Давыдов подчёркивает, что главный метод школьного обучения – решение учебных задач, т.е. восхождение от общего к частному путём содержательного обобщения.

С помощью этого дедуктивного метода достигается интенсивное формирование "развивающих новообразований" у учащихся.

В течение многих лет успешно формируют творческие способности учащихся различных школ области учителя химии для 11^{x} медицинских классов школы № 73 г.Оренбурга.

Девизом учащихся медицинского класса стали слова М.В. Ломоносова: "Медик без довольного познания химии совершенным быть не может".

Главная цель работы учителя – подготовить учащихся к поступлению в медицинскую академию, а для этого необходимо научить одиннадцатиклассников свободно ориентироваться в огромном потоке информации, научить выделять главное, логично, последовательно излагать мысли, отработать навыки решения задач повышенной трудности.

Учителя химии добиваются, чтобы ученики стали активными участниками процесса обучения, занимались напряжённой умственной деятельностью, решали проблемы, побуждающие их к творческому поиску, осуществляли самоконтроль и самооценку, умели обосновать своё мнение. Они строят систему обучения на основе лекционно – семинарско-зачётного метода, то есть систему обучения, приближённую к вузовской, где ученик рассматривается не как обучаемый индивид, а как самоизменяющийся объект учения.

Участвовать в учебном процессе в качестве субъекта ученик может лишь в том случае, если способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач, но для этого обучение необходимо начинать не с усвоения способа решения элементарных частных задач, а с усвоения общих принципов решения задач определенного класса. Овладеть же этими принципами учащийся сможет лишь при условии осознания объективных оснований своих действий с изучаемым объектом, т.е. тех свойств и отношений объекта, которые определяют возможности и закономерности его функционирования и преобразования и составляют содержание научных понятий о нём. Именно система научных понятий – основа содержания программы интенсивного курса "Химия за год". Необходимость усвоения понятий диктует особую логику построения учебного материала.

В развивающем обучении неприемлема авторитарная позиция учителя. Педагоги выбирают позицию делового партнёра, активно сотрудничающего с учеником в процессе решения учебных задач.

Правильно организованное педагогическое общение снижает психологический дискомфорт участников взаимодействия, создает условия для посильного участия каждого учащегося в диалоге учителя с классом.

В качестве ведущих функций педагогического общения педагоги выделяют улучшение эмоциональной сферы учебно – воспитательного процесса и обеспечение комфортности его участников, адаптацию каждого ученика в конкретных условиях обучения, развитие всех сфер личности учащихся, формирование адекватной оценки, а в целом - повышение уровня продуктивности взаимодействия учителя и учащихся.

На уроке химии считается необходимым интенсифицировать процесс обучения: при максимальной мобилизации интеллектуального, творческого потенциала учащихся и учителя в сжатые сроки обеспечить учеников большим количеством специально отобранного учебного материала.

В решении указанных задач явно выдерживаются следующие принципы деятельности учителя:

1. Принцип личностно - ориентированного неформального общения между учителем и учеником и между учениками.
2. Принцип коллективного взаимодействия, обеспечивающийся при выполнении коммуникативных задач в парах, тройках, в группе.
3. Принцип концентрированности в организации учебного материала: многообразие материала за счёт уплотнения сроков его подачи, повышение КПД минуты учебного времени, концентрация внимания, активности.

Последний принцип учитель строго соблюдает при подготовке урока - лекции.

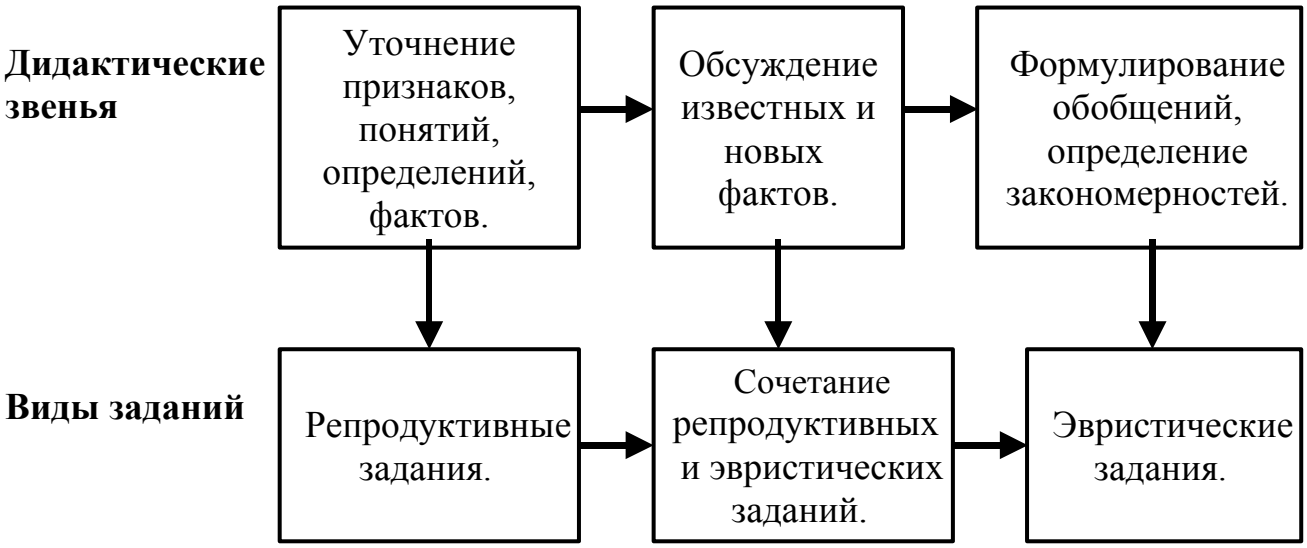
Урокам-лекциям учителя придают особое значение, т.к. считают необходимым знакомить учащихся с содержанием всей темы.

Рассказ, объяснение – образец изложения учебного материала, необходимого для поступления в медицинскую академию.

Изучение новой темы заканчивается уроком – семинаром. Из всех видов семинаров используются семинары по обобщению изученного материала.

Успешному проведению семинаров, как показывает опыт, способствуют следующие условия: подготовленность класса; место и роль планируемого занятия в изучении предмета; важность темы, её образовательные и воспитательные задачи; чёткое определение учителем основного круга вопросов; целесообразное сочетание репродуктивных, эвристических и исследовательских заданий для работы всех учащихся на семинаре; проведение консультаций и осуществление контроля за подготовкой к семинару.

Идею семинаров можно представить в виде схемы:



В качестве одного из эффективных средств формирования у учащихся опыта творческой деятельности рассматриваются комбинированные задачи, которые считаются творческими для конкретного ученика в том случае, если он не располагает готовыми способами их решения, если задача вызывает у него желание работать, т.к. творчество невозможно без глубокой заинтересованности в решении задачи. Мы убеждены, что расчётные задачи и их решение являются источниками дополнительной информации о свойствах веществ, о протекании химических реакций, решение задач способствует развитию логического мышления, воспитанию самостоятельности.

Педагоги предлагают своим ученикам задачи различной степени трудности.

Среди химических задач уделяется большое внимание "цепочкам", т.е. качественным задачам по составлению уравнений химических реакций. Для успешного написания цепочки превращений веществ в первую очередь требуется знание связей между основными классами неорганических и органических соединений. Но и этого иногда бывает мало, и тогда необходимо вспомнить какие-то особенные, индивидуальные свойства, присущие конкретному веществу или его ближайшим "родственникам".

Такие варианты встречаются часто. Учителя дают примеры цепочек, которые помогают учащимся творчески применять теоретические знания.

Обязательное требование - указывать условия проведения реакции, отмечать стрелками газообразные вещества и вещества, выпадающие в осадок, указывать тип химической реакции. В каждый зачет обязательно включаются генетические цепочки. Учащиеся любят эти задания, предлагают одноклассникам цепочки, которые они составляют самостоятельно.

Традиционно после изучения каждой темы курса проводится стандартные и нестандартные зачеты. Стандартные зачеты проводятся письменно, с тремя заданиями, продолжительностью 2 урока. Варианты

заданий имеют по три вопроса: два теоретических и одно практическое творческое задание.

Число успешно поступивших в ОГМА за последние годы убедительно говорят о том, что система обучения, разработанная педагогами, эффективна и может быть успешно использована другими учителями профильных химико-биологических и медицинских классов.

Назарова И.Л. К вопросу об использовании метода проектов в преподавании немецкого языка

МОУ «Гимназия № 2» г.Оренбург

Основной проблемой при изучении немецкого языка является то, что вне класса ученики практически не имеют возможности говорить на языке, т.е. пользоваться полученными знаниями.

Использование метода проектов позволяет в самом процессе обучения применять речевые навыки и умения на практике.

Выполнение заданий проекта выходит за рамки урока и требует много времени, но при этом решается ряд важных задач:

1. Проект не ограничивается приобретением учащимися определённых знаний, а затрагивает их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация учащихся при изучении немецкого языка;
2. Учащиеся получают возможность осуществлять самостоятельную творческую работу в рамках заданных тем, ориентируясь на свои цели, используя информацию из источников.
3. В любом проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, где роль учителя меняется: вместо источника знаний и контролера становится равноправным партнером и консультантом;
4. В проекте весь образовательный процесс ориентирован на учащегося. Здесь прежде всего учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные особенности.
5. Усиливается индивидуальная и коллективная ответственность учащихся за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый учащийся, работая индивидуально, или в микрогруппе, несет ответственность за результаты своей деятельности;
6. Совместная работа в рамках проекта учит учащихся доводить дело до конца, а также самостоятельно выбирать форму презентации и демонстрации.

Метод проектов предполагает наличие определённых этапов. В нашей работе мы выделяем следующее:

1. Подготовительный, включающий:
   1. Планирование учителем проектов в рамках тем программы;
   2. Выдвижение учителем и учащимися идеи на уроке.
   3. Совместное обсуждение идей;
2. Организационный, требующий:
   1. Форматирование микрогрупп;
   2. Распределение заданий в микрогруппах;
   3. Определение сроков,составление графика консультаций;
3. Практический, заключающийся собственно в деятельности ученика по созданию проекта.

Завершающий этап, предполагающий:

1. Осуществление промежуточного контроля;
2. Обсуждение способа оформления проекта;
3. Документирование проекта;
4. Презентации результатов проекта;
5. Подведение итогов выполнения проектов.

4. Этап практического использования результатов проекта.

В своей практической деятельности мы используем метод проектов с пятого класса. Для проекта можно выбирать такие темы из жизни детей как «Meine Heimat», «Die Natur», «Unsere Familie» u.a.

Особенно проекты на тему “Unsere Schule”,“Meine Stadt”.

Привлечение местного материала при обучении немецкого языка расширяет кругозор учащихся, помогает в выборе информации.

Краеведческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями из реальной жизни, с которыми они сталкиваются повседневно.

Работая над проектами можно прийти к выводу, что если целенаправленно и систематически использовать их в работе, то эффективность уроков будет высокой:

- Увеличивается скорость чтения
- Улучшается качество переводов текста и работа со словарями, энциклопедиями
- Совершенствуется умение в устной и письменной речи
- Развиваются коммуникативные навыки, умение вести дискуссию на немецком языке.

Каждый ребенок учится высказывать свое мнение, отстаивать его и приводить убедительные аргументы. Метод проектов дает большие Возможности для активной устной практики, помогает учащимся в дальнейшей учебе.

Используя метод проектов, мы основываемся на следующих принципах:

1. Реалистичности проекта;
2. Учета интересов всех участников проекта. Здесь важную роль играет убедительная мотивация со стороны преподавателя и коллективное обсуждение выдвинутой идеи;
3. Изменение позиции учителя на разных этапах проекта. Ведущая позиция- консультационно - координирующая. На подготовительном этапе она состоит в том, чтобы инициировать генерацию идей , создать условия для проявления идей проекта. На этапе реализации проекта учитель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, источника дополнительной информации. Существенная роль отводится координации действий между отдельными микрогруппами и участниками проекта. На заключительном этапе возрастает роль контрольно-оценочной функции, учителю следует принять участие в проведении итогов работы в качестве независимого

эксперта. Таким образом учитель должен постоянно переключаться от выполнения одной функции к другой или совмещать их.

4. Ответственность за принятое решение. Планирование проекта имеет двухэтажный характер. Первый этап- это общее, рамочное планирование совместное с преподавателями и всеми участниками. Второй этап- это самоорганизация работы в микрогруппе, сроки выполнения, формы представления без участия преподавателя;
5. В нашей гимназии учащиеся осваивают метод проектов на уроках немецкого языка с помощью современных компьютерных технологий. Они работают над созданием различных проектов: исследовательских, творческих, информационных, практическо-ориентированных, межпредметных и других в Microsoft Power Point. Был создан проект об ожидании рождества в Германии и о системе школьного образования в Германии. Данные проекты можно с успехом использовать на уроках, применяя раздаточный материал.

Благодаря имеющейся в нашей гимназии возможности подключения к системе Интернет, учителя получили новые перспективы творческой работы, а учащиеся- новые горизонты для проектной деятельности. Основная деятельность может быть организована в основном во внеурочное время.

С помощью сети Интернет можно создать подлинную языковую среду и поставить задачу формирования потребности в изучении немецкого языка на основе интенсивного общения, работы с аутентичной литературой самого разного жанра, аудирования оригинальных текстов, сохранением данных на носителях. Это наиболее эффективная возможность формирования социокультурной компетенции на основе «диалога-культур».

Пузевич И.В. Использование проектной технологии на уроках географии

МОУ СОШ №56, им. ХАН В.Д., г.Оренбург

Развитие познавательных потребностей и интересов, учащихся во многом зависит от того, насколько он вовлекается в собственный творческий, исследовательский поиск, в самостоятельное открытие знаний. Не надо быть специалистом в области теории обучения, чтобы понять, что в традиционном образовании продолжают доминировать
репродуктивные методы обучения.

Стремительно меняющаяся жизнь заставляет общество пересматривать смысл и значение исследовательского поведения в ней человека, а также роль и место исследовательских методов обучения в практике массового образования. С началом нового 21 века становится всё более очевидным, что умения и навыки исследовательского поиска в обязательном порядке требуется не только тем, чья жизнь уже связана или будет связана с научной работой,- они необходимы каждому человеку.

Современная педагогика и педагогическая психология интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии, построенные на исследовательском поиске учащихся в процессе обучения. Специалисты проявляют повышенный интерес к изысканиям своих коллег в плане исследовательского обучения по «методу проектов» начала 20 века, разработкам педагогов и психологов ряда западных стран, сохранивших и развивших традиции активного использования продуктивных методов обучения. Всё это сказывается на постепенном изменении отечественных образовательных приоритетов.

С расширением информационного пространства, в частности появление Интернета, подтолкнуло нас к изменению нашего взгляда на содержание образования, т.к. догматический и объяснительно - иллюстративный подходы невозможны в новых условиях. Автоматическая передача знаний не позволяет осуществлять различные виды деятельности в меняющихся условиях. [2]

В этих условиях коренным образом меняется роль учителя. Педагог перестаёт «водить детей», меняется система общения взрослого и ребёнка. Это заставило искать новые методы образования. Огромную роль в развитии школьников играет проектное обучение, которое носит преимущественно исследовательский характер.

Метод проектов, не является принципиально новым в мировой педагогике. Он был предложен и разработан в 20-е годы прошлого века американским философом и педагогом Дж. Дьюи., его учеником В.Х. Килпатриком и основывался на гуманистических идеях в философии и образовании. [1]

В России идеи проектного обучения практически возникли в то же время. Уже в 1905 г. русский педагог С.Т. Шацкий возглавил небольшую группу

коллег, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. В 1931 г. Постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов было суждён, а использование его в работе учителя запрещено. [1]

В настоящее время, когда в нашей стране возникла необходимость в качественно новых характеристиках образовательных систем, метод проектов снова востребован и популярен.

Используя проектную технологию в своей работе, приоритетным ставлю процесс познания, для того чтобы подготовить ученика, способного гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике для решения возникающих проблем. [2]

При использовании проектной технологии на уроках географии ставлю перед собой следующие цели и задачи:

Цель: Создание условий для развития творческих способностей и самосовершенствования личности через организацию научно - исследовательской деятельности учащихся на базе курса географии.

Задачи:

1. Развитие критического и творческого мышления как необходимого условия самостоятельности при проведении исследования.

2. Обучение навыкам работы с научной и научно-популярной литературой, публицистическими или архивными материалами, информацией СМИ.

3. Обучение умению формулировать тему, ставить цели и задачи исследования.

4. Развитие коммуникативных навыков общения учащихся в ходе сотрудничества с различными учреждениями и организациями при написании работы.

5. Обучение умениям оформления текстовых, графических, статистических и других материалов.

6. Формирование навыков публичного выступления, продуманной аргументам собственных выводов культуры рассуждения, ведения дискуссии.

7. Развитие волевых качеств, инициативы, умения преодолевать трудности и препятствия для достижения намеченной цели.

Структура проекта может выглядеть так:

1. Цель проекта, его актуальность.

2. Источники информации (литературные, СМИ, базы данных, включая электронные, анкетирование и др.).

3. Методы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы).

4. Результаты (статья, реферат, доклад, видео и др.).

5. Презентация проекта (публикация, в том числе и в Интернете, участие в телекоммуникационных чатах, играх).

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), которую они выполняют в

отведённое для этой работы время (от нескольких минут урока до нескольких недель, а иногда и месяцев).

Чаще всего тематика проектов определяется практической значимостью вопроса, его актуальностью, а также возможностью его решения при привлечении знаний из разных областей, изучаемых в школе наук.

Работа над проектом начинается с определения темы проекта, постановки учебной задачи для обсуждения и решения. Тема обсуждения будущего проекта должна быть определена очень точно, иначе есть риск потерять предмет обсуждения и превратить дискуссию в пустую говорильню. Второй этап – совместная подготовка всех участников, индивидуальная и групповая подготовка участников. Третий этап – проведение защиты и обсуждения проектов.

Важно объяснить авторам, что, защищая свой проект, они должны уважительно и доброжелательно относится к своим оппонентам. Необходимо оговорить, сколько времени будет отведено на представление проекта, например 7-10 минут. Отметим, что именно качество представленных проектов (есть ли что обсуждать?) и определяет во многом успех (или неуспех).

Варианты учебного проекта по географии – проект освоения территории, например проект «Освоение природного комплекса Амазонии», «Мой план освоения Восточной Сибири». Многие учебные географические проекты могут строиться на основе туризма и путешествий. Например, такая тема учебного проекта – составление «Памятки туриста», например оправляющегося в Южную Америку.

Технология проекта - одно из перспективных направлений в деятельности школы, кроме того, это увлекательное и интересное занятие и для учащихся и для учителя.

Проектное обучение активизирует истинное учение учеников, т.к. оно личностно – ориентировано, позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле, приносит удовлетворение ученикам, видящим результаты своего собственного труда.

Проектное обучение – полезная альтернатива классно – урочной системе, но оно отнюдь не должно вытеснять её, т.к. его следует использовать как дополнение к другим видам обучения.

Литература:

1. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред.Е.С.Полат- М.,2000.

2. Новые педагогические технологии и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат –М.,2000.

Пухова Н.В. Дифференцированное обучение при организации педагогической деятельности гимназистов

МОУ «Гимназия № 2», г.Оренбург

Какой учитель не мечтает, чтобы его ученики получали только хорошие и отличные оценки? Но у каждого ребенка свои индивидуальные интеллектуальные способности, темперамент, характер, психофизическое здоровье, разный уровень мотивации обучения, каждый ребенок неповторим! Ежегодно содержание образовательных программ усложняется, уровень навыковых требований по всем учебным предметам повышается от класса к классу. При этом в самом трудном положении оказывается учитель: «Как научить каждого, ведь они такие разные!».

Перед учителем возникает множество проблем, требующих разрешения:

- как обеспечить успешность каждого учащегося в обучении;
- как сохранить и укрепить здоровье ребенка при организации его учебной деятельности;
- как работать на уроке со всем классом и одновременно с каждым учащимся.

Ответом на эти вопросы может стать принцип дифференцированного обучения, осуществляемый на индивидуальном уровне. Говоря о развитии ребенка посредством учебной деятельности, мы имеем в виду его саморазвитие. Следовательно, дифференцированный подход в обучении должен осуществляться на индивидуальном уровне, когда сам учащийся, исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей (не осознаваемых или осознаваемых с возрастом) определяет свое развитие.

Актуальность темы заложена в области основных преобразований отечественной школы (гуманизация обучения, демократизация, развитие нового мышления), а в целом направлена на формирование и развитие в школе широко образованной, социально адаптированной, творческой, профессионально ориентированной личности. Эти идеи отражены в редакции «Концепции модернизации образования на период до 2010 года».

Актуальность выбора данной темы «Дифференцированное обучение как важнейший фактор развития познавательного интереса учащихся на уроках русского языка в 6 классе» объясняется двумя главными противоречиями:

1. Стремление общества выйти на качественно новый уровень экономического, политического развития и невозможность это сделать в силу несовершенства образовательной системы, невозможности реализации своего потенциала каждым учеником.

2. Несоответствие между содержанием, формами и методами учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах и стремлением способных учащихся развивать себя.

Дифференцированное обучение в современной школе: поиски адаптивной модели обучения.

В настоящее время имеется возможность выбора различных форм ДО в школах. Повышение внимания теоретиков и практиков обучения к идеи ДО возникает, как правило, на волне демократизации и гуманизации образования. Различные аспекты проблемы ДО являются предметом исследований в психологии, возрастной физиологии, педагогике. В теоретической и прикладной психологии исследуются психологические основы ДО (уровень обученности и обучаемости, уровень общих умственных способностей, скорость усвоения, индивидуальный стиль умственной деятельности, психологические особенности учащихся). Исследуются и анализируются физиолого-гигиенические последствия уровневой дифференциации. Необходимо отметить, что многие ученые предостерегают от экспериментирования в области ДО в условиях недостаточной психологической, диагностической, физиолого-гигиенической проработки вопроса.

Профильная дифференциация содержания образования

Содержание минимального уровня образования должно определяться действующими образовательными стандартами: федеральным, региональным, школьным.

По определению ученых Болтянского В.Г. и Глейзера Г.Д. профильная дифференциация (ПД) связана с различием в содержании каждого предмета в зависимости от целей его преподавания. Суть ПД в том, что предлагается создать различные программы для большинства учебных предметов, разное содержание которых зависит от цели, с которой преподается каждый предмет той или иной категории обучаемых.

В имеющихся теоретических и прикладных разработках ПД преобладают трехуровневые структуры, в которых рассматриваются три типа содержания образования: общекультурный, прикладной, профессиональный (творческий) по терминологии Болтянского В.Г. и Глейзера Г.Д.

В ПД используется содержание образования с позиции педагогической модели социального заказа. В школах России количество профильных классов растет, но происходит это однотипно: увеличивается число часов на профильные предметы, вводятся дополнительные дисциплины. В результате ученики гуманитарного класса и гуманитарной гимназии изучают один и тот же материал, разница лишь в том, что в гуманитарной школе все термины объясняются, выполняются упражнения повышенной трудности, а в гуманитарной гимназии упражнения примитивны и однотипны. Сейчас появляются «профильные» учебники, однако разработка разных типов содержания запаздывает. Психологи рекомендуют начинать профилизацию,

когда ребенок достигнет 14 лет, так как, формирование базальных структур мышления у ребенка заканчивается к 14 годам. Более ранняя профилизация может привести к тому, что гигантские пласты человеческой культуры пройдут мимо сознания ученика, не попадут в его культурный багаж. Ямбург Е.А. заметил: «Основная же школа при самых благородных намерениях ее гуманизировать, разгрузить никуда не уйдет от своей основной задачи – дать определенный фундамент, в том числе для будущего осознанного выбора» (1996г., с.39).

Уровневая дифференциация содержания образования

Уровневая дифференциация (УД) – связана с глубиной освоения фиксированного содержания или достижением различных уровней планируемых результатов обучения. УД оказывается для образовательной технологии системообразующим фактором.

УД обучения – это многоуровневое планирование результатов обучения, средство достижения многоуровневых планируемых результатов обучения. Можно выделить несколько систем уровней планируемых результатов. Беспалько В.П. выделяет:

- уровень идентификации (распознавание объектов в ряду подобных);
- уровень репродукции (память и понимание особенностей предмета);
- уровень умения применять усвоенную информацию в практическом плане для некоторого класса задач и получения новой информации на основе использования усвоенного образца деятельности;
- уровень трансформации (ориентирование в новых ситуациях и выработка принципиально новой программы действий).

Симонов В.П. предлагает пятиуровневую шкалу показателей степени обученности. Эту шкалу мы можем использовать как измеритель качества достижения того или иного уровня. Существует несколько систем уровней усвоения учебного материала, выделенных разными авторами: Майоровым А.Н., Симоновым В.П., Королевой В.Г., Максимовой В.Н., Скаткиным М.Н.

Содержательную основу планируемых результатов обучения дает Пидкасистый П.И. в работе «Типы самостоятельных работ»:

- воспроизводящие самостоятельные работы по образцу;
- реконструктивно-вариативные;
- эвристические;
- творческие (исследовательские).

Лернер И.Я. и Скаткин М.Н. выделяют три уровня усвоения:

- уровень восприятия, осмысления и запоминания;

- уровень применения знаний в сходной ситуации, по определенному образцу;
- уровень применения знаний в новой ситуации.

Однако реальных уровней в классе ровно столько, сколько детей! Поэтому оптимальное количество уровней 3-4, а вот траекторий их достижения должно быть столько, сколько учеников.

Планируемые результаты обучения целесообразно рассматривать во взаимосвязи с оценочными системами. Наша традиционная балльная оценочная шкала включает три «положительные» оценки:

- «три» - удовлетворительно – этот уровень планируемых результатов обучения минимальный (означает, что результаты обучения удовлетворяют некоторым минимальным требованиям общества, его социально-образовательному заказу);
- «четыре» - хорошо – это общий уровень (некоторые ученики отличаются тем, что смогли в изучении предмета значительно продвинуться);
- «пять» - отлично – это продвинутый уровень (значительные успехи в изучении предмета).

Эта триада достаточно удобна для построения уровневой системы планирования результата обучения. Основанием для их выделения служат три теории:

1. Выготский Л.С. – теория развивающего обучения (в ней классифицируется учебная деятельность:

- репродуктивная;
- реконструктивная;
- вариативная;
- креативная, по поводу которой много споров, ученые Соколов В.Н., Пидкасистый П.И. считают, что это принцип, а не тип.

2. Гальперин П.Я. – теория поэтапного формирования умственных действий, в ней рассматривается три типа ориентировки:

- узнавание и припоминание;
- сопоставление, противопоставление, сравнение, анализ, синтез;
- перенос знаний в нестандартные ситуации.

3. Гештальттеория. Психологической основой этой теории является механизм «инсайта». Внешне инсайт выглядит как логический разрыв, скачок в мышлении.

Сведем всю рассмотренную информацию в одну таблицу:

Уровень	Оценка	Тип учебной деятельности	Тип ориентировки	Характер задач
Минимальный (minimal)	«3» удовле-твори-тельно	Репродуктивный Воспроизведение фактов	I Случайные признаки Узнавание, припоминание	Шаблонные
Общий (general)	«4» хорошо	Реконструктивный Воспроизведение способов полу-чения фактов	II Локальные признаки Анализ и синтез	Членимые на подзадачи с одним типом связей между ними
Продвинутый (advanced)	«5» отлично	Вариативный Воспроизведение способов получения способов (мыслительных операций)	III Глобальные признаки Инсайт	Членимые на подзадачи с двумя типами связей между ними

Итак, можно сделать вывод, что трехуровневая градация планируемых результатов обучения не случайна и разумна.

Разноуровневая дифференциация обучения.

Разноуровневая дифференциация обучения (РДО) – то есть разделение учащихся, начиная с 6-го класса по трем потокам обучения:

- гимназические классы;
- общеобразовательные классы;
- коррекционно-развивающие или классы педагогической поддержки.

Принципы ***РДО*** в основной школе:

1. Обеспечение гибкой системы разноуровневого обучения учащихся (в течение всего времени обучения дети могут переходить из одного уровня в другой; из класса педагогической поддержки в общеобразовательный, из общеобразовательного в гимназический класс и обратно).

Адаптивная школа

6, 7, 8 классы основной школы

Гимназические классы	Общеобразовательные классы	Классы педагогической поддержки

2. Обеспечение содержательной преемственности между разными уровнями обучения.

3. Изменение стратегии при расстановке педагогических кадров.

Наиболее разработанной является проблема дифференцированного компенсирующего обучения детей «группы риска». Разработаны методики отбора детей в ***классах комплексного обучения (ККО)***, педагогическая диагностика развития и обучения в системе коррекционного обучения, система оценочной деятельности в ***ККО***, методика обучения в ***ККО***, ведется широкая экспериментальная работа, обучение и переподготовка педагогических кадров.

Анализ состояния проблемы *ДО* в теории и практике обучения показывает, что процесс внешней дифференциации имеет как значительные достоинства, так и существенные недостатки (понятие внешней дифференциации основано на разделении учащихся на потоки обучения: классы компенсирующего обучения – *ККО*, *классы возрастной нормы – КВН*, *классы опережающего обучения – КОО*, *классы педагогической поддержки – КПП*, *классы выравнивания – КВ*. Однако может наблюдаться перераспределение учащихся по потокам – *скользящая дифференциация.* Могут создаваться *гомогенные* классы и *гетерогенные* классы.

Создание гомогенных классов позволяет реализовать следующий положительный потенциал ***ДО:***

- позволяет выровнять развитие слабых, делает обучение посильным;
- слабый не ощущает своей слабости, сильный должен прилагать больше усилий при учебной работе;
- учителю легче подбирать дидактический материал, который соответствует уровню классу;
- научно-обоснованные основания для дифференциации позволяют учитывать индивидуальные, интеллектуальные, психофизические особенности учащихся.

Создание гомогенных классов влечет за собой следующие негативные последствия ***ДО:***

- средние и слабые ученики остаются без развивающего влияния сильных;
- неблагоприятная эмоциональная обстановка: снобизм у сильных учеников и чувство неполноценности у слабых;
- дифференциация на основе умственных способностей не позволяет учитывать различные стороны интеллекта, другие свойства личности, а также факторы развития;
- при переформировании классов разрушаются сложившиеся ученические коллективы.

Основные направления деятельности по нейтрализации отрицательных последствий ***ДО:***

I. Организационно-методическая подсистема:

придать гибкость системы ***ДО*** путем обеспечения возможности передвижения из одного класса (гомогенной группы) в другой (другую) в соответствии с результатами обучения и темпами развития. Такие «передвижения» должны быть целенаправленными, планируемыми, педагогически и психологически обоснованными.

II.Дидактическая подсистема:

обеспечение разноуровневого обучения через создание постоянных или временных гомогенных групп по одному или нескольким учебным предметам, причем, учащиеся, составляющие эти группы по остальным предметам занимаются в своих обычных классах.

III. Воспитательная подсистема:

организация скоординированной внеурочной совместной деятельности учащихся одной параллели, разновозрастных коллективов, направленной на преодоление отчужденности между классами.

Таким образом, речь идет о придании системе внешней дифференциации свойств гибкости, адаптивности, направленных на поддержку эмоционального благополучия школьников. Анализ отечественной и зарубежной литературы по ***ДО*** позволил выделить следующие тенденции:

в зарубежной теории и практике обучения к настоящему времени жесткая внешняя дифференциация (разветвление на потоки) или ликвидирована, или наблюдается тенденция к ее ликвидации;

разрабатываются гибкие модели ***ДО***. Результаты широких экспериментов американских исследователей показали, что создание гомогенных классов оправдано в случае, если будут использованы программы, приспособленные к классу, если учащиеся, в соответствии с их результатами обучения, будут передвигаться из одного класса в другой.

В настоящее время происходят поиски гибких вариантов, которые позволили бы учить детей в обычных гетерогенных классах. Можно сохранить обычный гетерогенный класс, а гомогенную группу создать на определенное

время, или по нескольким предметам. Эта идея американских ученых успешно реализуется в Германии. Особенно популярна система ABC, которая состоит из гомогенных потоков (A,B,C), составленных на основе успеваемости по математике, иностранному языку, родному языку. Остальные предметы изучаются в обычных гетерогенных группах. Примерно каждые полгода, на основании успеваемости, происходит переформирование потоков.

Итак, недостатки внешней дифференциации связаны с «негибкостью», неадаптивностью этой системы по отношению к изменениям в развитии, в обучении, с издержками в общении, в отношениях между учащимися.

Полагаем, что придать системе внешней дифференциации гибкость, адаптивность позволит:

- возможность передвижения учащихся из одного гомогенного класса в другой в соответствии с результатами обучения и темпами развития;
- система разноуровневого обучения через создание гомогенных учебных групп по изучению одного или нескольких учебных предметов при сохранении сложившихся классных коллективов;
- система скоординированной внеурочной совместной деятельности учащихся одной параллели, разновозрастных коллективов.

Пырьева Е.В. Работа с одаренными детьми на уроках русского языка

МОУ «Гимназия №2» г.Оренбург

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это прежде всего связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Также одаренные дети часто воспринимают невербальные сигналы как проявление неприятия себя окружающими. В результате такой ребенок может производить впечатление отвлекающегося, непоседливого, постоянно на все реагирующего. Для него не существует стандартных требований (все как у всех), ему сложно быть конформистом, особенно если существующие нормы и правила идут вразрез с его интересами и кажутся бессмысленными. Для одаренного ребенка утверждение: «так принято» - не является аргументом. Ему важно знать и понимать, кем это правило принято, когда и зачем.

Одаренные дети достаточно требовательны к себе, часто ставят перед собой не осуществимые в данный момент цели, что приводит к эмоциональному расстройству и дестабилизации поведения. Такие дети нередко с нетерпимостью относятся к тем, кто стоит ниже их по уровню интеллекта. Социальная нетерпимость одаренных детей влияет на их социальный статус, когда они оказываются в положении «неодобряемых». В этой связи необходимо добиваться изменения социальная статуса одаренных детей и готовить педагогов для работы с такими детьми.

Всегда немного странно воспринимать кипучую деятельность государственных структур по подготовке педагогов и созданию учреждений для работы с детьми, имеющими различные дефекты поведения и личности. И можно только удивляться равнодушному отношению к одаренным детям.

Почему-то в педагогике принято говорить о недостатках, проблемах, трудностях в воспитании детей, а о достоинствах и успехах нужно умалчивать, и даже разговор об этом возводится в ранг невоспитанности, нескромности?! Здесь, безусловно, нужно анализировать условия общественного бытия, когда на достаточно большом временном отрезке воспитание шло по пути нивелирования индивидуальности. Иметь собственное мнение и видение было нескромным, необходимо было «подтвердить» свои мысли у авторитетов или

коллектива. Это был период воспроизводства среднего производителя с коллективной ответственностью. Нынешний век новых технологий требует универсальных знаний, поэтому образовательная система стала вмещать в себя огромное количество нововведений. И главное звено этой системы – педагог – должен обладать рядом важных не только профессиональных, но и личностных особенностей для работы с одаренными детьми.

Взаимодействие педагога и ребенка зачастую строится на основе лишь нормативно-ролевых предписаний (субъектно-объектные отношения): «Ребенок пришел ко мне заниматься, я как педагог с ним работаю». Для одаренных детей такой стиль неприемлем. «Мы – две личности, два неповторимых человека на Земле (субъектно-объектные отношения) вместе открываем, исследуем этот мир» (Е.Н. Ильин). А для этого педагог должен реально осознавать себя субъектом. Еще А.А. Ухтомский сказал, что «природа наша делаемая», поэтому совершенствовать себя, работать над личностным ростом можно и нужно в любое время. Прежде всего, у педагога должно быть такое качество, как гибкость в поведении, мышлении, эмоциональном реагировании. Он должен уметь легко отказываться от стандартных приемов мышления, способов поведения и уметь вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению различных ситуаций.

Педагог, направленный на развитие творческого потенциала детей, должен отличаться ярко выраженным стремлением к саморазвитию и самоактуализация, верой в собственные силы. Педагоги, работающие с одаренными детьми, имеют внутреннюю мотивацию к труду. Они успешны в общении с детьми и влияние на них осуществляют не через нравственные поучения, а через трансляцию своих целей на жизненные цели и ценности маленьких коллег по творчеству.

Учитывая отсутствие конкретных методик выявления одаренных детей и невозможность создания особых условий для их развития, мы, учителя, видим выход в смешанном обучении «обычных» и одаренных детей в стандартном классе. В этом случае за основу берется развивающая система обучения, представленная в идее Л.С.Выготского, который писал: «обучение должно быть ориентированно на зону ближайшего развития, т.е. опережало развитие, вело его за собой». Соответственно целью дидактической системы будет являться организация обучения, при которой общее развитие ребенка будет максимально эффективно.

Главное в системе развивающего обучения – личностное развитие ученика, реализация ребенка на максимальном для него уровне. Учителю необходимо знать дидактические принципы системы, в соответствии с которыми стоится обучение развивающего уровня. Вот эти принципы:

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп изучения программного материала;
- осознанное обучение;
- преобладание теоретических знаний над практическими навыками и умениями;
- общее развитие всех учеников, как сильных, так и слабых.

Развивающаяся педагогика выдвигает цель – развитие личности, т.е. появление в личности особых свойств, или новообразований в психике, или способностей, которые становятся неотъемлемым качеством личности. Способность может только усиливаться, наращиваться с течением времени, если для этого создаются особые условия. Поэтому характер и стиль взаимодействия учителя и учеников должен предполагать демократичность, открытость и диалогичность. Учитель выполняет функцию не только носителя информации, но и организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся.

Преобладающие формы работы на уроке должны быть групповыми и коллективными. Методы обучения – проблемные. Наиболее эффективная программа – программа проблематизации.

Позиция ученика, в этом случае, выражается в активности, в наличии мотива к самосовершенствованию, в проявлении интереса к деятельности.

Возникает вопрос: что может развиваться в учениках на уроках? Не только мышление, память, воля, мыслительные и речевые способности, но и личностные качества: ответственность, самостоятельность, нравственность. Учитель может развивать психические функции и личностные качества ученика. Но для того, чтобы процесс был эффективным и целенаправленным, нужно уметь расставлять приоритеты и проектировать образовательный процесс.

С точки зрения Л.С.Выготского, условиями, при которых обучение становится развивающим, являются:

1. формирование мотивации, интереса, познавательной потребности;
2. создание в учебном процессе “ ситуации успеха” для ученика;
3. ориентация обучения на перевод учащегося из зоны актуального развития (“могу сам”) – в зону ближайшего развития (“Могу с учителем”);
4. реализация принципа: от коллективных творческих дел к индивидуальному творчеству;
5. реализация принцип относительной успешности обучения;
6. учёт механизма развития способностей: операция – действие – способ деятельности- обобщенный способ деятельности – способность.

При таких условиях ученик становится субъектом учебной деятельности, что является сущностью развивающего обучения. Возникает вопрос: как конкретно организовать образовательное пространство, какие существуют подходы к организации развивающего образовательного процесса?

На помощь приходит проблемно-поисковый подход в обучении – это создание особого пространства учебной деятельности, в котором ученик совершает субъективное открытие закона, явления, закономерности; осваивает способ познания и механизм обретения новых знаний о действительности.

Как организовать такой учебный процесс?

а) создать в пространстве деятельности ученика значимую для него познавательную проблемную ситуацию;

б) вычленить противоречия в исследуемом объекте и довести их до осознания ученика; он должен осмыслить эти противоречия, найти личностную значимость и сформулировать проблему.

Практически это реализуется через групповые дискуссии, мозговые штурмы, ролевые игры, творческие проекты, развивающие способности детей. Например, на первом уроке русского языка в 5 классе проводится лингвистическая конференция на тему: “Что такое язык? Из чего он состоит?” Дети получают задание: назвать языковые единицы; какие разделы языкознания изучают эти языковые единицы? Идет индивидуальная работа, потом обсуждение в группах, выступления и совместное составление таблицы языковых единиц и разделов.

В конце учебного года проводится заключительный урок по теме “Слово в гостях у 5 родственников”, на котором рассматривается слово с точки зрения всех разделов лингвистики, т. е. производятся все виды разборов. В начале изучения раздела “Морфология” возможно составление таблицы “Части речи и члены предложения”. При составлении такой таблицы обычно задаются следующие вопросы: «почему части речи выполняют разные роли в предложении? Почему учёные разделили все слова на части речи?». Вопросы такого характера помогают не повторить (на что обычно нацелены заключительные уроки), а обобщить, сопоставить, выявить существенные и несущественные признаки изучаемых явлений. При изучении лексики обычно спрашиваем у детей: как проникли к нам иностранные слова? Что появилось раньше: многозначность или переносное значение слова? Для детей 10 лет это вполне проблемная задача. Чтобы понять лексическое значение слова, составляется предложение, например, со словом «вуз». Антонимы изучаются на примере пословиц, синонимы находятся в собственной речи. При изучении грамматических тем дети наблюдают за языковыми фактами, сравнивают их, что формирует наблюдательность и логическое мышление.

Учебные задания усложняются постепенно. Очень важно давать детям возможность самостоятельного поиска. Если ученик проявляет интерес – значит, готов к самостоятельной поисковой деятельности. На уроках обычно привлекается материал из других дисциплин (из биологии, географии и т. п.). Вопросы, на наш взгляд, нужно ставить в обобщённой форме: «что нового об имени существительном вы узнали сегодня на уроке? Какой предстаёт русская природа в стихотворениях поэтов XIX века?».

Обязателен поиск, обсуждение лучшего варианта выполненного задания. При этом ребёнок учится оценивать себя сам. Нужно учить оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев и таким образом развивать навык отстаивания своих идей. Необходимо подчеркнуть важный психологический момент: на уроке нельзя торопить детей и подсказывать решение. Решить проблемную задачу ученик должен сам, испытав радость открытия. Если ошибся, не акцентировать внимание на

неудаче, иначе ломается мотивация и, как следствие, формируется отвращение к учёбе.

Знания не даются в готовом виде. Можно широко использовать блоки, составлением схем, составление слов, предложений по схемам, творческое письмо, задания с изменением грамматики (например, запись текста с изменением времени глагола), давать несколько заданий одновременно, что стимулирует мышление.

На уроках нужно задавать только интересные и актуальные для данного возраста вопросы. Обязательно анализировать речевые обороты, давать свободу выбора тем и вопросов. Тема, предложенная учителем, может корректироваться, дополняться. Выбор лучших планов, работ, параллельно ведётся работа с работой над лексикой и стилистикой: во время чтения работ дети думают: что можно убрать, дополнить, за что похвалить, нет ли неудачных выражений? Также детям предоставляется возможность выбора форм отчётности учебной работы: письменно или устно, досрочно, в срок или с опозданием. Выполняя подобные задания, одаренный ученик возьмет на себя роль лидера, руководителя, контролёра, критика. Направить выбор ребенка должен учитель. Участники образовательного процесса получают прекрасную возможность для формирования адекватной самооценки, веры в свои возможности, личной независимости в высказываниях. Учитывая разную степень усвоения знаний, можно создать дифференцированные группы. Тогда «обычные» дети будут учиться образцовым ответам, решениям. Применение разноуровневого обучения позволит каждому ребенку впитать необходимый и посильный объем информации.

Рассмотренные выше методы и приемы обучения нацеливают деятельность каждого учителя на поддержку познавательного интереса своих учеников, формирование потребности и способности личности к саморазвитию, создание максимальных условий для развития одаренной личности.

Руцкова И. Г. Структура, содержание и методическое обеспечение курса математики в лицее – интернате для одаренных детей

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Программа обучения математике в лицее-интернате состоит из двух частей: основной и дополнительной.

Основная часть представлена двумя математическими предметами: "Алгебра и начала анализа" и "Геометрия", которые являются обязательными для всех учащихся. Количество часов, отводимых на изучение, зависит от профиля обучения. Для сохранения логической последовательности и непрерывности процесса обучения математике, обеспечения эффективности процесса обучения и повышения качества усвоения материала, базовая часть курса и спецкурсы рассматриваются как единое целое.

Календарно-тематическое планирование осуществляется для каждого класса отдельно, в зависимости от учебного плана на текущий учебный год, графика учебного процесса и уровня подготовленности учащихся. Анализ уровня подготовленности учащихся осуществляется по результатам вступительных испытаний и вводных контрольных работ.

В связи с тем, что к началу обучения в лицее-интернате учащиеся имеют различный уровень подготовленности по математике и требуется кропотливая работа по ликвидации пробелов в знаниях, в программу включены некоторые дополнительные темы, соответствующие углубленному курсу математики для 8 - 9 классов.

Как правило, степенная, показательная и логарифмическая функции, а также, соответствующие этим функциям уравнения и неравенства, изучаются в 10 классе.

Разделы, соответствующие математическому анализу (предел, непрерывность, производная и исследование функции, неопределенный и определенный интегралы), и теория вероятностей, изучаются в 11 классе. По мере возможности все теоретические результаты даются с доказательствами.

При составлении программы нами были использованы: действующие программы для общеобразовательных школ, школ и классов с углубленным изучением математики; программы профильного обучения математике; а также результаты исследований о значении содержания, уровня, качества и профиля довузовской подготовки студентов первокурсников по математике для их последующего успешного обучения в вузе.

В процессе исследований, которые проводились на физико-математическом, финансово-экономическом и других факультетах ОГУ, было выяснено, что для достижения нужного качества подготовки по математике специалистов любого профиля необходимо:

1) добиться соответствия их уровня знаний, умений и навыков требованиям, заложенным в государственном образовательном стандарте;

2) сформировать готовность применять математические методы при решении профессионально-ориентированных задач;

3) научить использовать математические пакеты.

Однако, достижение данных целей затрудняется двумя проблемами, которые стали особенно актуальными в последнее время:

- возрастание уровня требований к математической подготовке студентов и резкое сокращение часов, отводимых на изучение математики в вузе;
- снижение общего среднего уровня математической подготовки абитуриентов и углубление разрыва в уровне подготовленности по математике студентов первокурсников.

Наличие второй проблемы, которая осложняет для большинства студентов первокурсников последующее освоение математики в вузе, обусловлено сложившейся системой обучения математике в средней школе, когда обучение ведется по различным программам, которые отличаются количеством часов, отводимых на изучение математики, последовательностью изучения тем, качеством (глубиной) изучения отдельных вопросов.

Введение профильного обучения данную ситуацию только ухудшит.

На вступительных экзаменах по математике (в том числе, и в форме ЕГЭ), проверяется владение лишь основными понятиями и методами. Недостаток математической подготовки начинает сказываться при последующем обучении.

В процессе исследования нами были выявлены разделы, по которым наблюдается наибольший разрыв в уровне подготовленности студентов первокурсников.

Это - множества и комплексные числа, метод математической индукции, теория многочленов, последовательности и их пределы, функции (их свойства и графики), обратные тригонометрические функции, предел и непрерывность функции, производная и дифференцируемость функции, исследование функции с помощью производных, первообразная и неопределенный интеграл, определенный интеграл и его приложения, векторная алгебра и метод координат, элементы комбинаторики, основные понятия теории вероятности.

Следует также отметить слабые навыки проведения тождественных преобразований алгебраических и тригонометрических выражений, незнание формул, неумение строить графики функций методом сдвига и деформации, затруднения при решении уравнений и неравенств, содержащих знак абсолютной величины и иррациональных уравнений и неравенств.

Так как цель обучения в лицее-интернате - развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся и подготовка их к последующему продолжению образования, то при разработке программы по математике для учащихся лицея-интерната мы были просто обязаны учесть данные факторы. Поэтому, при обучении математике учащихся лицея - интерната всех профилей, данным темам уделяется особое внимание.

Результаты указанных исследований отражены нами в следующих публикациях: "Математика в системе профессионального образования"

(Качество профессионального образования: обеспечение, контроль и управление. – Оренбург, ОГУ, 2003. – С. 111-112), "Школьный курс математики с точки зрения вузовского преподавателя" (Вестник МаГУ: Периодический научный журнал. Вып. 5. Естественные науки. - Магнитогорск: МаГУ, 2004.- С. 67-71), "Основные направления работы кафедры прикладной математики в сфере довузовского образования" (Актуальные вопросы моделирования и управления в сложных системах: Сборник научных трудов. Оренбург: ИПК ОГУ, 2006 . - С. 128 - 133), "Обучение или мучение" (Газета "Политехник" от 31 мая 1989 № 20 (489)), "Методические особенности разработки новой программы по математике" (Технологии образовательного процесса. - Оренбург: ОГУ, 1997. – С. 80), "Методическое обеспечение курса математики в современных условиях" (Модернизация образования: проблемы, поиски, решения. - Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – С. 162-164), "Цели и задачи подготовительных курсов по математике на современном этапе" (Математика. Информационные технологии. Образование. Часть 2. - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. - С. 404 - 406).

В качестве методического обеспечения процесса обучения математике в лицее-интернате используются как классические учебники, так и учебные пособия, разработанные автора программы: "Уравнения и неравенства с абсолютной величиной" (Оренбург: ОГУ, 1997), "Иррациональные уравнения и неравенства" (Оренбург: ОГУ, 1999), "Элементы комбинаторики" (Оренбург: ОГУ, 1999), "Теория вероятностей" (Оренбург: ОГУ, 2001), "Практикум по теории вероятностей" (Оренбург: ОГУ, 2001), "Основные понятия теории вероятностей: Терминологический словарь" (Оренбург: ОГУ, 2001), "Сборник контрольных заданий по теории вероятностей" (Оренбург: ОГУ, 2002), "Неопределенный интеграл" (Оренбург: ОГУ, 2003), "Методические указания и контрольные работы по математике для слушателей курсов по подготовке к ЕГЭ и вступительным экзаменам в вузы" (Оренбург: ОГУ, 2004).

Для повышения качества подготовки учащихся по математике и организации индивидуальной работы, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, в лицее-интернате, наряду с традиционными средствами обучения, широко используются современные информационные технологии. Для этого имеются все возможности: компьютерный класс, имеющий выход в Интернет, лазерный проектор, медиатека.

Естественно, что внедрение этих технологий требует от преподавателей проведения предварительной подготовительной работы (обучение в лицее начинается в 10 классе, дети приезжают из сельских школ, многие никогда до этого с компьютером не работали): нужно научить учащихся простейшим приемам работы на компьютере; ознакомить с текстовым редактором Word (в том числе, научить работать с графическими объектами и таблицами); обучить принципам работы с редактором формул Equation Editor; научить пользоваться возможностями программ PowerPoint и FrontPage.

Однако, данные усилия не пропадают зря. В результате, появляются возможности использовать в процессе обучения: ресурсы на CD-дисках и в сети

Интернет (в том числе, и электронное гиперссылочное пособие по теории вероятностей, разработанное автором программы); возможности компьютера при подготовке и проведении уроков, организации контроля за уровнем усвоения знаний; приступить к разработке собственных электронных ресурсов.

В продаже имеется достаточно дисков математического содержания. Но, к сожалению, не все из них отвечают научным, педагогическим, дидактическим и эргономическим критериям. Поэтому, в своей практической деятельности мы пока ограничились обучающими дисками по геометрии и алгебре, разработанными фирмами "Физикон", "Виртуальная школа «Кирилла и Мефодия»", «1С», "Новый диск". Для развития творческого мышления и сообразительности, при подготовке к олимпиадам, используем также диски фирмы «Новый диск» – «Супер Интеллект» и сборники логических игр.

Учащиеся работают с данными ресурсами, как на уроках, так и самостоятельно, в свободное время, что позволяет обеспечить им режим самообучения, самоконтроля, создать возможность индивидуального темпа и траектории обучения. При желании, они могут воспользоваться поддержкой обучения через Интернет.

В рамках учебно-исследовательской деятельности ведется работа по созданию собственных справочно-информационных ресурсов по школьному курсу математики, с целью дальнейшего размещения их на математической страничке сайта лицея-интерната. Каждый из учеников лицея-интерната, участвующий в данном проекте, имея конкретное задание, помимо работы с традиционными источниками информации, отыскивает в сети Интернет, используя поисковые системы, информацию по определенному направлению (с учетом его личных интересов). Выполняя свое творческое задание, учащиеся учатся проводить сравнительный анализ информации в WWW; знакомятся с методами создания интерактивных страниц.

Наличие собственного выхода в Интернет, а также возможность работы в классах бесплатного доступа в Центре Интернет ОГУ, позволяют широко использовать ресурсы сети для удовлетворения дополнительных образовательных потребностей учащихся (самообразование, учеба в виртуальных школах, на подготовительных курсах, участие в различных конкурсах, олимпиадах, тестирование); расширить их потенциальную образовательную среду; развить универсальные умения дистанционной деятельности, которые не формируются в традиционном обучении.

Опыт использования современных информационных технологий в процессе обучения математике отражен нами в следующих публикациях: "Математика и дистанционное обучение" (Проблемы и практика дистанционного образования. - Оренбург: ОГУ, 2000.– С. 58-59), "Использование современных информационных технологий в процессе обучения математике" (Учебная, научно-производственная деятельность высшей школы в современных условиях – Оренбург: ОГУ, 2001. – С. 347-348), "Использование современных информационных технологий в процессе преподавания математики в средней школе" (Актуальные проблемы подготовки кадров для развития экономики Оренбуржья. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2002. - С.

159-160), "Использование современных информационных технологий в процессе обучения в лицее-интернате для одаренных детей" (Диалог одаренных детей в Открытом обществе. – Оренбург, РИК ГОУ ОГУ, 2002.- С. 119-121).

Кроме того, в рамках областного научно-практического семинара "Социализация и воспитание одаренных учащихся в образовательном пространстве" (2 декабря 2004 года) нами был проведен урок с использованием современных информационных технологий по теме "Касательная к кривой".

Дополнительная часть программы по математике - учебно-исследовательская деятельность, осуществляется в рамках творческого объединения "Математика: история, методы и приложения" (на базе ДТДиМ города Оренбурга).

Занятия в рамках творческого объединения являются обязательными для учащихся физико-математического профиля и проводятся по трем направлениям:

1) решение нестандартных задач;
2) изучение истории математики, ее методов и приложений;
3) использование современных информационных технологий при обучении и изучении математики.

Основные цели:

- развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся, представление возможностей для самоопределения и самовыражения,
- подготовка их к последующему продолжению образования;
- подготовка к участию в различных олимпиадах по математике и конкурсах исследовательских работ по математике и информатике;
- ознакомление с возможностями современных информационных технологий при изучении и обучении математики.

Задачи:

1) расширение общего кругозора учащихся (история развития математики и её методов, приложения математики, нестандартные методы решения задач, использование современных технологий);

2) углубление школьного курса математики (изучение разделов, не входящих в программу обучения математике);

3) развитие нестандартного мышления (решение задач олимпиадного характера);

4) подбор тем для выполнения учебно-исследовательских работ учащимися (в зависимости от их способностей и стремлений) и последующее руководство ими;

5) обучение методам проведения научных исследований и представления результатов исследований;

6) знакомство с возможностями современных информационных технологий при изучении и обучении математике, проведении исследований и представлении результатов исследований;

7) воспитание самостоятельности, целеустремленности, трудолюбия, силы воли и умения работать в команде.

Темы исследовательских работ подбираются согласно интересам и способностям учащихся: это могут быть как работы по истории математики и её приложениям, так и работы, посвященные определенным математическим методам. В процессе подготовки работы учащиеся получают возможность не только расширить свой кругозор по математике, но и ознакомиться с методами проведения научных исследований (работа с литературой, поиск информации в сети Интернет, анализ, систематизация и классификация, собранной информации) и представления результатов исследований (подготовка докладов, рефератов, конкурсных работ, написание тезисов и статей), а также приобрести опыт публичного выступления.

Как правило, к моменту завершения учебно-исследовательской работы, учащиеся лицея-интерната свободно владеют современными информационными технологиями, поэтому результаты работы представляют в виде электронного гиперссылочного справочника. Это придает работам практический смысл, так как все подготовленные учащимися материалы используются в дальнейшем в работе творческого объединения. Подготовка слайдов для сопровождения докладов и выступлений является обязательной для каждого учащегося. Причем следует отметить, что уровень работ год от года повышается, что подтверждается наградами, получаемыми учащимися лицея на различных конкурсах.

Ежегодно в лицее-интернате выпускается сборник, где публикуются тезисы лучших учебно-исследовательских работ учащихся.

Привлечение учащихся к выполнению учебно-исследовательских работ по математике имеет глубокий воспитательный характер, так как способствует формированию стремления к познанию, самостоятельности мышления, научного мировоззрения, воспитанию целеустремленности, трудолюбия и силы воли.

Решение нестандартных задач по математике способствует формированию правильного логического мышления.

Большое значение имеет и изучение истории математики, поскольку знание прошлого любой науки позволяет в концентрированном виде получить представление о формировании научных понятий, о возникновении научных идей, о создании методов исследования.

Опыт организации учебно-исследовательской деятельности по математике отражен нами в статье "Цели и задачи учебно-исследовательской деятельности по математике" (Профильное обучение в системе дополнительного образования детей: проблемы, поиски, пути решения. - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006).

Как правило, учащиеся, принимающие активное участие в работе творческого объединения имеют блестящие результаты по окончании школы, легко преодолевают барьер вступительных экзаменов и успешно продолжают обучение в вузе.

В частности, из 20 выпускников лицея-интерната 2005 года медали получили 11 человек (4 золотые и 7 серебряных), из 19 учащихся, сдававших ЕГЭ, 13 получили оценку отлично и 6 - хорошо. Все выпускники поступили в учебные заведения: МГУ - 1 (Борисов Д. - победитель проекта "Покори Воробьевы горы"), МИФИ - 1, МАИ - 1, МЭИ - 1, Санкт-Петербургский университет - 1, Екатеринбургский университет - 3, ОГУ - 11, ОГМА - 1. Причем, 5 из них выбрали своей профессиональной деятельностью математику и информатику, а 14 выбрали такие профессии как экономика, строительство, электроэнергетика, где использование математических методов является необходимостью. 90 % выпускников лицея-интерната данного выпуска в первую сессию получили на экзаменах по математике оценки 4 и 5. Знания и опыт, приобретенные ими при участии в различных соревнованиях и конкурсах исследовательских работ, способствовали тому, что 4 из них принимали участие в студенческой олимпиаде ОГУ по математике 2006 года, а 3 выступали с докладами на студенческой конференции. И это только один выпуск 2005!

Естественно, что организация учебно-исследовательской деятельности, предполагает достаточно трудоемкую предварительную подготовку: это и подбор задач, и определение тем для учебно-исследовательских работ, и постоянное совершенствование собственных знаний и умений в сфере современных информационных технологий. Еще А.Я. Хинчин в своей знаменитой статье "О воспитательном эффекте уроков математики" отмечал, что "сколько-нибудь заметный воспитательный эффект уроки математики (как и всякой другой науки) могут дать только при условии, что учитель, во-первых, достаточно хорошо знает свою науку, её методологию и её историю, во-вторых, имеет достаточный педагогический опыт и такт, и наконец, в третьих, сам обладает в достаточной мере всеми теми качествами, которые он собирается воспитывать в своих учениках".

В современном мире математика является значительно большим, чем наука, поскольку она является языком науки; она стала не только орудием количественных расчетов, но и методом точного исследования и формулировки понятий и задач. В связи с этим, на любых ступенях математического образования необходимо стремиться не только к изложению фактического материала, но и к изложению методологических моментов науки, в том числе связей математики с познанием окружающего нас мира и его закономерностей, возникновения и формирования понятий математики. Это позволит помочь формированию правильного научного мировоззрения учащихся и осветить возникающие мировоззренческие вопросы со специфической стороны.

Савицкая Н.А. Особенности формирования учебно-познавательных компетенций на уроках истории

МОУ «Гимназия №5» г. Оренбург

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года предполагает реализацию общеобразовательной школой задачи формирования ключевых компетенций школьников. Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволит, по мнению разработчиков данного направления, решить проблему российской школы, когда ученики на хорошем уровне осваивают теоретические знания, но испытывают трудности в использовании этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Под ключевыми компетенциями новой парадигмы образования понимается целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. В широком смысле компетенция рассматривается как отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащихся, необходимой для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

В последних исследованиях отечественных ученых Е.В. Бондаревской, В.А. Болотова, А. Дахина, С.В. Кульневича, А.В. Хуторского, Б.Д. Эльконина и др., выделены следующие группы ключевых компетенций:

ценностно-смысловые компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

*Общекультурные компетенции***,** связанные с познанием и опытом деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; с духовно-нравственными основами жизни человека и человечества, отдельных народов; с культурологическими основами семейных, социальных, общественных явлений и традиций; с ролью науки и религии в жизни человека; с компетенциями в бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

Информационные компетенции, т.е. навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение современными средствами информации и информационными технологиями; поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

Коммуникативные компетенции, связанные со знанием языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыками работы в группе, коллективе, овладением различными социальными ролями. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

*Социально-трудовые компетенции***,** т.е. овладение знаниями прав и обязанностей в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения (умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений и т.д.).

Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

*Учебно-познавательные компетенции***,** которые представляют собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами решения учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Для удобства представления и реализации образовательных стандартов (минимально необходимого объема содержания образования и нижней допустимой границы уровня подготовки учеников на каждом этапе обучения), общеучебные умения, навыки и способы деятельности группируются в блоки соответствующих личностных качеств, подлежащих развитию:

1) когнитивные (познавательные) качества – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) креативные (творческие) качества – вдохновленность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) оргдеятельностные (методологические) качества – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;

4) коммуникативные качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.;

5) мировоззренческие качества, определяющие эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве; национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т.п.

Таким образом, компетенции, в том учебно-познавательные, рассматриваются как знания, умения, навыки, установки и способности. Именно умения, навыки, способы деятельности вместе с ключевыми компетенциями находят свое воплощение и конкретизацию в требованиях к уровню подготовки выпускников разных ступеней. Ключевые образовательные компетенции конкретизируются всякий раз на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Поэтому от педагога требуется четкое понимание того, какие универсальные (ключевые) и специальные (квалификационные) качества личности необходимы выпускнику общеобразовательной школы в его дальнейшей профессиональной деятельности.

На основании вышеизложенного следует отметить некоторые особенности формирования учебно-познавательных компетенции на уроках истории.

Уроки истории должны учить школьников не столько пассивному запоминанию фактов и их оценок, сколько умению самостоятельно ориентироваться в массе исторических сведений, находить причинно-следственные связи между историческими явлениями, отделять существенное в историческом процессе от второстепенного. Необходимо воспитать историзм – умение понимать и оценивать события прошлого в их взаимосвязях, для каждого отдельного исторического момента, осознавать постоянную изменчивость мира и общества в их целостности, процесс возникновения, развития и исчезновения общественных явлений. Таким образом, преподавание истории и обществоведческих дисциплин в школе должно способствовать формированию ценностных ориентаций ученика, решению им морально-нравственных проблем, приоритету общечеловеческих ценностей, воспитание гуманизма.

Учебно-познавательные компетенции как на уроках истории, так и на других гуманитарных предметах, предполагают формирование умений:

- ставить цель и организовывать её достижение, уметь пояснить свою цель;
- организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;

- задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия проведения наблюдения или опыта; выбирать необходимые приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать с инструкциями;
- использовать элементы вероятностных и статистических методов познания; описывать результаты, формулировать выводы;
- выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации);
- иметь опыт восприятия картины мира.

Каким образом можно выстроить процесс формирования учебно-познавательных компетенций на уроках истории России в 7-м классе? Раздел «Эпоха реформ Петра I» не вызывает трудности в преподавании: яркие образы, интересная эпоха. Но в тоже время учащиеся сталкиваются с необходимостью осознания уникальности исторических процессов, особенностей «встречи» Запада и Востока в рамках Отечественной истории. В данном разделе ученики знакомятся с достаточно сложными понятиями, такими как «абсолютизм», «модернизация», «меркантилизм», «реформы в области экономики, государственного управления, военного дела, культуры и быта». Учащимся необходимо осознать сложность и неоднозначность реформационного процесса, переломность исторического процесса, когда преобразования затронули практически все сферы российского общества.

В ходе изучения темы «Северная война» ученики по известному им алгоритму – характеристике военных событий (еще с 5 класса в процессе изучения военных конфликтов учащиеся учились работать с ней) планируют направления изучения данного события, параллельно соотнося события со значением реформ в военной промышленности с их влиянием на результативность войны. Здесь семиклассники проводят логическое сопоставление фактов войны и первых петровских преобразований и выявление причинно-следственных связей. В процессе изучения темы ученики получают возможность провести рефлексию.

При повторении ученики не только описывают известные факты, но и стараются сделать выводы по пройденной теме. В данном случае учебник Е.В. Пчелова «История России XVII – XVIII веков» дает возможность понять то, как необходимо делать выводы (даются готовые формулировки), в систематической работе с которыми ученики понимают принципы его выстраивания.

В ходе изучения событий Северной войны автором статьи использовался метод опорного конспекта, который составлялся совместно с учениками на протяжении трех уроков, благодаря чему ученики в последствии при контрольном повторении данной темы не испытывали серьезных затруднений как в ответе на тестовые вопросы, так и в работе с проблемными заданиями, с

историческими документами. Так, по результатам самостоятельной работы в 7 «а» классе из 16 учащихся на «4» и «5» выполнили задания 12 учеников (75%), на «3» – 4 ученика (25%), не справившихся с заданиями не было.

С целью формирования картографических знаний и умений семиклассники работали с картой «Российская империя в I четверти XVIII века. Северная война» и с подобной контурной картой, благодаря чему у детей формируется способность отыскивать и преобразовывать информацию (составляющая коммуникативных качеств личности), они получают возможность овладевать измерительными навыками.

При работе с такими понятиями как «абсолютизм», «рекрутские наборы», «ревизия», «Табель о рангах», «ассамблея», «Сенат», «Синод» формируются не только предметные компетенции, но и закладывается собственное отношение к данным процессам и явлением, формируется собственное мнение через осознание особенностей и решение проблемных вопросов и заданий (например: при работе с документом «Из российского воинского устава 1716 года» ученикам представляется не только особенность положения русских солдат, но и моральных требований к поведению воинов в военное время; определяется значение принятия титула Императора Всероссийского Петром Великим; рассматривается процесс подчинения церкви государству и выясняется какую роль он играл в становлении абсолютизма в России).

Изучение государственных петровских преобразований закрепляется в работе со схемой «Государственные преобразования Петра I», во время которой ученики предлагают свои варианты изменения составных частей схемы.

Перечислив некоторые приемы формирования учебно-познавательных компетенций на примере изучения темы «Эпоха реформ Петра I», хотелось отметить что данный процесс происходит не единовременно, а уже начиная с 5 класса. В ходе выстраивания учебного процесса увеличивается количество и качество освоенных учеником элементов компетенций, происходит изменение или расширение объектов, компетенции интегрируются, взаимодействуют между собой, образуя комплексные личностные новообразования.

Несмотря на очевидность необходимости формирования компетенций ученика, возникает противоречие в том, что на сегодняшний момент отсутствуют однозначные подходы к систематизации компетенций, предлагаются технологии конструирования компетенций, но не решена задача образования (по мнению некоторых исследователей) по перекомпоновке знаний, умений и навыков, которые заложены в Стандартах образования, в определенные компетенции, которые требуются в профессиональной сфере. Поэтому современному учителю, осознающему данную проблему, приходится самостоятельно выстраивать процесс формирования компетенций путем проб и ошибок.

Литература:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
2. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-24.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3 – 10.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа – 10 сентября 2002 г.). – http://www.eidos.ru/conf/ .
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55 – 61.

Санькова Н.В. К вопросу интеллектуальной одаренности. Методы и приемы работы с лингвистически одаренными учащимися

МОУ «Гимназия № 7», г.Оренбург

ПЛАН:

Введение. К вопросу понимания термина «одаренность».

- Составляющие интеллектуальной одаренности.
- Аспекты работы индивидуального интеллекта. Лингвистический интеллект.
- Содержание организации с лингвистически одаренными учащимися на уроке русского языка.

Введение

Гениальность? Талант? Одаренность? Эти понятия во все времена были окружены таинственностью и предположениями, версиями и гипотезами. Причину понять нетрудно: вряд ли можно найти более сложный объект изучения. Одно из самых часто используемых определений слова «гений» - сложнейшая комбинация личностных черт и способностей, помноженная на благоприятные социальные условия. А вот поставить конкретную педагогическую задачу (относительно, может быть; создания таких благоприятных условий)- в этом сложность.

Истоки гениальности рассматриваются обычно в русле изучения детской одаренности, выявления и развития способностей.

Вопрос о том, можно ли вырастить гения, для многих сложный, нестандартный, но, как известно, само творчество и начинается с нестандартности. В педагогической деятельности- с нестандартности педагогической ситуации.

Способность мыслить, творить - величайший дар. Когда говорят о детской одаренности, обычно рассматривают одаренность детей и интеллектуально-творческий потенциал каждого ребенка. Но где проходит граница между одаренным и неодаренным ребенком.

Реальная практика свидетельствует о том, что умственные, творческие способности людей не равны и отличия эти проявляются уже в детстве. Объяснить эти различия только воздействием среды или воспитанием невозможно, в особенности, если речь идет о редко встречающихся, выдающихся проявлениях одаренности.

Еще один спорный вопрос: существует «общая одаренность» как универсальная способность или дар всегда конкретен и проявляется только в одной или нескольких сферах?

Большая часть исследователей склоняется к тому, что одаренность – интегративное (суммарное, общее) личностное свойство. Но разрабатывалась другая т.зр., согласно которой нет «одаренности вообще», одаренность всегда конкретна, она всегда либо математическая, либо литературная, либо

музыкальная и т.д. Сколько видов деятельности - столько одаренностей. Специальная одаренность, допускающая ситуацию, что человек одарен в какой-то одной сфере и практически непригоден к другой, в природе - большая редкость.

Наиболее продуктивным считается тот педагогический путь, согласно которому одаренность на разных возрастных этапах должна рассматриваться и развиваться как некая общая, универсальная способность. А с возрастом эта универсальная способность все более приобретает специфические черты и определенную предметную направленность. И главная педагогическая задача заключается в том, чтобы искать адекватный способ реализации личности в определенных видах деятельности.

Мировой педагогический опыт показывает, что часто вера в возможности воспитанника, помноженная на мастерство педагога, способна творить чудеса.

Итак, одаренность - значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей.

№1

Углубленные исследования привели к тому, что были обозначены три группы различных видов одаренности:

1. интеллектуальная (академическая, общая, пространственная, лингвистическая, логико-математическая);
2. творческая (музыкальная, креативная, художественная);
3. социальная (лидерская, психомоторная, личностная)

Интеллектуальная одаренность - это такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (умственных, в первую очередь), которые обеспечивают возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с созданием новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д.

На данный момент можно выделить как минимум 6 типов интеллектуального поведения:

1. Лица с высоким уровнем развития « общего интеллекта» (сообразительные).
2. Лица с высоким уровнем академической успешности в виде показателей учебных достижений («блестящие ученики»).
3. Лица с высоким уровнем дивергентных способностей в виде показателей беглости и оригинальности порождаемых идей («креативы»).
4. Лица с высокой успешностью в выполнении тех или иных конкретных видов деятельности, имеющие большой объем предметно-

специфических знаний, а также значительный практический опыт работы («компетентные»).

5. Лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями («талантливые»).
6. Лица с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, связанных с оценкой, анализом и предсказанием событий обыденной жизни людей («мудрые»).

Но стоит сделать оговорку: интеллектуальная одаренность не всегда проявляется в сверхвысоких показателях интеллектуальной деятельности. Низкие учебные достижения на определенных этапах обучения (в первую очередь это касается школьного обучения) не являются основанием для идентификации ребенка как «интеллектуально неодаренного».

Согласно мнению исследователей, проблема одаренности, проявления интеллектуальной одаренности следует искать не в высоких показателях конвергентных способностей и обучаемости, а в высоких показателях дивергентных способностей, которые позволяют оценить ее творческий интеллектуальный потенциал. В то же время диагностика ИО продемонстрировала то, что ни высокий уровень ___, высокий уровень учебных достижений, ни высокий уровень креативности каждый сам по себе не может быть индикатором ИО.

Существуют комплексные теории ИО. Ярким примером является концепция одаренности Дж. Рензулли, который выделил 3 составные части одаренности:

- интеллектуальные способности выше среднего;
- креативность;
- высокая мотивационная включенность в задачу.

ИО – это, говоря условно, «место перечисления» 3 указанных факторов.

Еще одна концепция одаренности - теория Р. Стернберга, который выделяет пять критериев ИО:

- критерий превосходства;
- критерий редкости;
- критерий продуктивности;
- критерий демонстративности;
- критерий ценности.

№2

Лингвистическая одаренность (лингвистический интеллект- ЛИ, ЛО)- вид одаренности, встречающийся наиболее редко – способность использовать язык для того, чтобы создавать, стимулировать поиск или передавать информацию (поэт, писатель, редактор, журналист).

Речь, уровень речевой культуры - отражение мышления человека, уровня мыслительных операций.

Одной из отличительных черт ИО является своеобразие его ментального умозрения, т. е. того, как он воспринимает, понимает и объясняет

происходящее. Относительно ЛИ- это понимание отличительных черт языковых единиц на разных языковых уровнях, владение языком на уровне создания и передачи информации.

В работе с детьми учитель- предметник сталкивается с индивидуальным интеллектом (ИИ), оценивает его работу. К оценке ИИ следует подходить, принимая во внимание четыре аспекта его работы:

1. Как перерабатывается поступающая информация (когнитивный опыт- хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации, это способы кодирования – как индивид представляет в своем опыте окружающий мир).
2. Может ли он контролировать работу своего интеллекта (метакогнитивный опыт - контроль за процессами переработки информации).
3. Почему именно так и именно об этом он думает (интеллектуальный опыт - предпочтения, убеждения, умозаключения).
4. Как он использует свой интеллект (интеллектуальные способности - конвергентные, дивергентные, познавательные стили и т.д.).

Хочется вспомнить слова В.А.Сухомлинского: «Вышедший из стен школы и может чего-то не знать, но он обязательно должен быть умным человеком».

Если раньше функция учителя заключалась в трансляции общественного опыта, то в современной школе учитель должен реализовать функцию проектирования процесса индивидуального развития каждого конкретного ученика.

В педагогической практике можно выделить следующие методические модели:

- свободная;
- диалогическая;
- личностная;
- обогащающая;
- развивающая;
- активизирующая;
- формирующая;
- структурирующая.

На уровне конкретных методических приемов эти модели в той или иной степени пересекаются. Сложность: как выстроить образовательный маршрут, если знаешь, что перед тобой учащиеся с явной или скрытой ЛО. Наличие ЛИ у ребенка в работе на уроке проявляется. Как «заставить» более явно проявляться этим способностям и как развить их?

№3

Умение чувствовать язык - это умение не только писать грамотно, грамотно составлять предложения, грамотно говорить, но и проводить и осознавать связи между языковыми единицами (например, в рамках конкретного текста - сочетание звуков в словах и структуре предложения при описании какого-либо природного явления), чувствовать звучание не только

слова, но и текста, понимать не только лексическое значение слова, но и тот художественный образ, который «высвечивается» за лексическим значением слова, и, конечно, пользовать язык для создания и передачи информации с учетом конкретной ситуации. Ну и самый высокий уровень - создание идиостиля.

Чтобы достичь этого уровня, нужно пройти этапы кропотливой работы: получение знаний, формирование, развитие и закрепление соответственных умений и навыков - путь поиска, открытий и закрепления. Это можно осуществить на практике в условиях работы на обыкновенном уроке русского языка, основываясь на систему приемов и методов, которые базируются на изменении количественных и качественных характеристик.

На уровне когнитивного опыта

- Ситуация формулирования проблемы. Учащегося представляют в качестве исследователя, а заданные в содержании слова- объект исследования. Учащийся должен сформулировать хотя бы одну проблему:

  З: Почему именно описание, повествование и рассуждение как типы речи выделяются русском литературном языке?

  НАГЛЯДНОСТЬ:

  кукла лежит купить или
  в розовом----------на полке----------не купить?
  платье магазина

  Решение этой проблемы - выход на следующий уровень понимания языка: язык- отражение мира в сознании человека, причем язык- знаковая система, следовательно, мир, отражающий в сознании человека, заключается в этой знаковой системе. Мы видим предмет, его признаки, его действия и задаемся рядом вопросов относительно этого предмета, Конечно, этот уровень решения проблемы - уровень мышления лингвистически (академически) одаренного учащегося.
- Ситуация «понятийного синтеза».

  З: данная цепочка слов представляет собой ответы на вопрос: какими основными способами пополняется лексический запас РЯ?

  МЫШОНОК ШАССИ МАТЬ
  !
  (мышь)

  /

  выход на понятийное поле урока(словообразование, заимствование и исконная лексика).

На уровне метакогнитивного опыта

---

1. Сканирование перцептивного поля в ситуации множественного выбора.

   З: подбор примеров по заданной словообразовательной модели.
2. Методика прогнозирования будущих событий.

З: какие изменения происходят в языке 13-14 вв.? Как в дальнейшем будет развиваться история РЯ? (перед заданием уч-ся прослушивают необходимый для решения этой задачи исторический материал).

3. Использования ситуации открытости познавательной позиции, что позволяет увидеть особенности индивидуального умственного кругозора.

З: запишите вопросы, которые вы считаете для себя важными и на которые вы бы хотели получить ответ.

На уровне организации интенционального опыта

Интеллектуальные интенции - это состояния направленности ума, предпочтения, убеждения, умонастроения.

З: как вы себе представляете понятия «части речи»? можете ли это представить какими-то материальными предметами?

Подобные задания помогут определить, фиксировать в педагогической деятельности ЛО учащихся.

На уровне раскрытия и организации интеллектуальных способностей

ЛО – творческие (дивергентные) способности. Это раскрывается на уровне создания и анализа текста как языковой и художественной единицы. Самым эффективным методом яв-ся метод художественного подхода в изучении, анализа слова на различных уровнях текста (звук-предложение, звук - микротема и т.д.) с привлечением художественных, музыкальных и живописных произведений, нестандартность предлагаемых лингвистических заданий.

Хочется вспомнить слова У. Эстеса: « Понятие интеллекта всегда являлось источником парадоксов. Казалось бы, что это одно из наиболее очевидных понятий психологии, но в то же время и одно из наиболее неуловимых».

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Соб. соч. Т2, Москва: Педагогика.
2 Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. Вопросы психологии №1.
3 Изуркова Н.Е. Культура современного урока. Москва: Педагогическое общество России,2001.
4 Белякин В.П. Психолингвистика. Учебник. Москва: Флинта. МПСИ, 2004.
5 Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. Москва: Издательство Московского университета.
6 Ушаков Д.В. Психология одаренности. Москва: 2000.
7 Холодная М.А. Психиатрия интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург, 2002.
8 Якиманская И.И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996.

Сапкулова Е.В. Мониторинг уровня обученности как способ повышения качества знаний учащихся

МОУ «СОШ № 32» г.Оренбурга.

Динамические изменения в современном обществе порождают объективную потребность общества в образованных, предприимчивых людях, обладающих проектно-ориентированным интеллектом, мобильностью, креативностью. Воспитание таких людей возлагается на школу и образование в целом.

Неотъемлемой частью современности является формирование осознанных знаний, свободного применения накопленных за время учебы умений и навыков. Сегодня найден термин, который отражает сущность образовательного процесса. Этот термин – компетенция.

Компетенция как система, имеющая универсальное значение, может быть выявлена или не выявлена только спустя определенный промежуток времени. Но отдаленный результат формируется сегодня. Поэтому особую важность приобретает вопрос своевременного и объективного оценивания сегодняшнего «Я» каждого учащегося.

Оценка зависит от множества субъективных факторов. От личных представлений учителя о правильности или неправильности тех или иных действий учащегося или решения конкретной задачи, от предпочтений и привычек, от степени приверженности традициям, сложившимся в окружающем его методическом мире. Это приводит к высокому уровню субъективности оценки, к слишком большому разбросу требований, что негативно отражается на процессе обучения, контроля, а в конечном итоге может существенно сказаться на будущем учащихся.

В качестве одного из путей решения указанных противоречий можно выделить мониторинг качества знаний и умений учащихся, а другими словами выявление специальной компетентности учащихся в той или иной области знаний.

Мониторинг как отслеживание результатов успеваемости учащихся проводится в каждом образовательной учреждении. Однако такое отслеживание не позволяет проследить достижения и неудачи конкретного ученика. В связи с чем актуальным становится рассмотрение мониторинга уровня обученности с другой позиции – с точки зрения сформированности предметных знаний и умений.

Целью мониторинга уровня обученности учащихся является повышение качества подготовки выпускников школы. Среди задач мониторинга обученности можно выделить следующее:

- установление соответствия подготовки учащихся школы требованиям государственных образовательных стандартов,
- выявление причин и факторов, влияющих на качество подготовки учащихся,

получение результатов о состоянии учебно-воспитательного процесса.

Мониторинг уровня обученности учащихся необходимо проводить в системе, в виде входных административных контрольных работ по выявлению уровня остаточных знаний учащихся, контрольных работ по итогам каждой четверти в каждом классе, тематических контрольных работ, и последующего подробного анализа результатов на педагогическом и научно-методическом советах школы.

Мониторинг уровня обученности учащихся отражает результат проверки соответствия достигнутого (реального) уровня обученности школьника с требуемым (эталонным) уровнем, представленным обязательным минимумом содержания образования и требованиями к уровню подготовки обучающихся

Педагогический инструментарий рассматривается в контексте критериально-ориентированного подхода: задания - ответы - выводы о соответствии заданному критерию. Для сопоставления учебных достижений каждого ученика с планируемым к усвоению объемом знаний, умений или навыков создаются контрольно-измерительные материалы. Содержание контрольно-измерительных материалов отражает наиболее важные, укрупненные, диагностируемые требования государственных образовательных стандартов, что помогает собрать полную и объективную информацию о достижениях каждого учащегося.

Мониторинг уровня знаний учащихся проводится с помощью комплекса контрольно-измерительных материалов: контрольные работы, проверочные работы, тестовые работы, тестовые работы по типу единого государственного экзамена. Все виды контрольно-измерительных материалов составляются в соответствии с программами для общеобразовательных школ, обязательным минимумом содержания образования, требованиям к уровню подготовки учащихся, инструктивными письмами и положениями об организации такого вида деятельности, утвержденных министерством образования РФ, и проходят обязательную экспертизу (хотя бы на уровне школьного методического объединения учителей-предметников).

Результаты мониторинга подлежат тщательному анализу на заседаниях методических объединений, научно-методических кафедр, а также педагогическом и научно-методическом советах, и являются направляющими в деятельности методических объединений и учителей-предметников.

Механизм организации и проведения мониторинга уровня обученности учащихся:

Определение планируемых результатов обучения по предметам в каждом классе (на основе образовательных учебных программ, государственных образовательных стандартов, обязательного минимума содержания основного и среднего образования и требований к уровню подготовки обучающихся основной и средней школы).

Определение необходимого комплекса знаний и умений, необходимых для достижения планируемых результатов обучения (на основе изученного ранее).

Составление и экспертиза контрольно-измерительных материалов, выявляющих уровень сформированности необходимого комплекса знаний и умений.
Проведение входной диагностики по определению уровня сформированности необходимого комплекса знаний и умений (т.е. по определению уровня остаточных знаний).
Составление таблиц сформированности необходимых знаний и умений учащихся (общих для группы учащихся и диагностических карт на каждого учащегося).
Выявление показателей, недостаточно освоенных учащимися.
Корректирующее обучение посредством включения в систему упражнений заданий по темам, соответствующим недостаточно освоенным показателям, организацией индивидуально-групповых занятий и т.д..
Составление и экспертиза контрольно-измерительных материалов, выявляющих уровень сформированности знаний и умений по показателям, соответствующим изученным на данном этапе планируемым результатам, и показателям, недостаточно освоенным по результатам предыдущей диагностики.
Составление таблиц сформированности знаний и умений учащихся.
Выявление динамики уровня сформированности знаний и умений учащихся.
Корректирующее обучение (см. п.7) и т.д.

Однако в процессе организации мониторинга необходимо избежать ошибок в управленческой деятельности: мониторинг не должен ограничиваться инцидентами, мониторинг не должен заменяться контролем, тотальный контроль порождает небрежность, скрытый контроль вызывает досаду, нельзя контролировать только любимый участок, контроль – не проформа, не контролируйте из недоверия, не держите своих выводов при себе.

Результаты мониторинга позволяют осветить проблемы каждого ученика, что в свою очередь позволяет выстроить программу развития каждого ученика. Мониторинг уровня знаний учащихся дает основание для прогнозирования направлений развития школьного образования, внесения необходимых корректив в систему обучения, оказания необходимой помощи как ученику, так и учителю.

Мониторинг знаний является одновременно диагностикой профессионального мастерства педагогов. Для учителя диагностической информацией являются результаты контрольных срезов и их динамика в продвижении от «нулевого» результата к «промежуточному», от «промежуточного» к «итоговому». Работа по полученным данным направлена на формирование у каждого учителя объективного отношения к знаниям ученика и их оценке, на преодоление негативного отношения к конфликтным, некоммуникабельным детям, на осознание убедительности выставленной оценки для ученика, создание у него стимула к дальнейшему познанию. Все это предполагает формирование профессионально-этического подхода к ученику. Включение каждого участника педагогической системы в процесс самооценки эффективности своего труда по принципу результативности при полной

открытости и гласности этой оценки – реальный шаг к гуманизации и гармонизации внутришкольных отношений, к социальной справедливости в школьной среде и ее непременному и непрерывному развитию.

Семенова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с помощью синтезированной системы упражнений для обучения диалогической речи

МОУ «Гимназия №2», г.Оренбург

По признанию ЮНЕСКО, XXI век – век полиглотов. Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества также связана с изучением нескольких иностранных языков и требует функциональную грамотность во владении иностранным языком.

Отсюда совершенно очевидна переориентация лингводидактических и методических исследований на проблемы межкультурной коммуникации, а, точнее, на проблемы формирования у учащихся способности эффективно участвовать в ней.

Поскольку, перед обучением ставится практическая цель, то важная задача методики – найти рациональные пути создания для учащихся условий, активизирующих деятельность общения на французском языке.

Процесс обучения должен обеспечить развитие речевых умений и навыков, способствовать решению образовательных и воспитательных задач.

Переход к постиндустриальному информационному обществу требует полного развития личности, в том числе её коммуникационных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нём. Поэтому так необходимо обучать школьников способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах.

Каждый человек – член языкового коллектива – постоянно вступает в речевой контакт с другими людьми в целом ряде реально функционирующих в современном обществе сфер общения. Устное общение может протекать в диалогической или монологической форме, либо в их сложном переплетении, при этом диалог занимает ведущее место. Поэтому особую значимость приобретает коммуникативная компетенция и в свою очередь, возрастает роль обучения диалогической речи на всех этапах.

Для того, чтобы вести диалог необходимо умение общаться. Для умения общаться особую роль играют: во-первых, способность вступать в общение, свёртывать его и возобновлять; во-вторых, способность проводить стратегическую линию в общении, осуществлять её в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся; в-третьих, способность учёта каждый раз новых (иногда сразу нескольких) речевых партнёров, смена ролей партнёров, или обращённость общения; в-четвёртых, способность прогнозирования поведения речевых партнёров, их высказываний, исходов той или иной ситуации. Чаще всего запланированную тактику приходится менять, поскольку она нарушается тактикой других партнёров. И этому – переориентировке в ходе общения – можно и нужно обучать.

Многое изменилось в работе учителя иностранного языка в последние годы: используется новый учебный материал, который опирается на высокую мотивацию учащихся, появилась возможность более дифференцированно подойти к процессу оценивания, наглядно увидеть, какие навыки коммуникативной компетенции развиты лучше.

Формирование коммуникативной компетенции требует системности. Изучив многие данные по вопросам обучения диалогической речи, нельзя сказать, что какой-то один методист даёт ответы на все вопросы. Обучая диалогу в средней школе необходимо собирать по крупицам то хорошее, что предлагают современные теоретики и практики. Нами была предпринята попытка систематизировать систему упражнений, с помощью которой происходит научение диалогу и формируется коммуникативная компетенция. Мы попытались синтезировать различные методики: методику функциональных опор Пассова, систему условно-речевых упражнений Карнаевой З.В., этапы подготовки диалога по Шатилову С.Ф.

Прежде всего, на первом этапе урок всегда проходит в режиме М-Е. Когда дети хорошо усвоили вопросы, которые задаёт учитель (на это уходит обычно 1-2 урока), можно переходить к управляемому диалогу, где дети сами уже учатся задавать вопросы по теме и отвечать на них (режим М-Е1-Е2).

Затем дети могут выступать в роли учителя и проводить речевую зарядку, в данном случае оценивается умение грамматически верно построить вопрос, количество вопросов, их вариативность, многогранность.

Далее следует этап заучивания микродиалогов (прямо на уроке) и ситуативных диалогов по теме (домашнее задание).

Непосредственно перед самим диалогом мы проделываем ряд упражнений вопросительно-ответного характера, направленных на повторение лексических единиц по изучаемой теме (1.Parle d'un problème. Qui veut? Les autres, vous devez lui poser des questions" 2.Donnez les répliques convenables).

Очень эффективным упражнением мы считаем частичную трансформацию диалога и дополнение диалога с последующим заучиванием наизусть.

Затем идёт работа в парах по карточкам (по степени сложности).

Обязательно должно быть задание на самостоятельное составление диалога. Интересны как виды групповой работы опрос и интервью с последующим оформлением. Этот вид работы способствует сплочению группы и развивает у детей чувство ответственности за своих товарищей. В этом виде работы реализуется социокультурный компонент, развивается умение общаться как со своими сверстниками, так и с взрослыми людьми.

Ролевая беседа может проходить в виде конференции, семинара, круглого стола. Главное – чёткое распределение ролей и обязанностей. Чтобы перевести беседу в новое русло можно использовать тексты для аудирования.

Цель обучения диалогической речи может считаться достигнутой, если у детей возникает желание общаться на французском языке вне урока.

Диалогическая речь, характеризующаяся сложными психическими процессами – взаимодействием внешней и внутренней речи, - является не

только целью, но и средством обучения. Диалогической речи необходимо обучать в “ситуации”: игровой, учебной, естественной. Одна из важнейших характеристик диалогической речи – эвристичность. Очень важно всегда опираться на этот аспект и обучать школьников реагировать на незапланированность действий и высказываний своего собеседника. Конечная цель обучения диалогической речи – свободная беседа в общении на уроке и вне урока.

Ценность обучения диалогической речи в школе состоит ещё и в активизации воспитательного аспекта – обучение умению общаться со сверстниками и взрослыми людьми, что способствует улучшению микроклимата в группе и классе.

Дифференцированный подход к учащимся обеспечивается за счёт учёта их возможностей, потребностей и склонностей.

В рамках обучения диалогической речи использование дифференцированного контроля способствует оптимизации учебного процесса, создаёт ситуацию успеха даже для слабого ученика.

Например, на этапе самого диалога при работе в парах уместно давать индивидуально-дифференцированные задания: самой слабой паре даётся возможность воспроизвести диалог с незначительными изменениями (вставить своё имя, назвать свой возраст и т.д.), более сильная пара должна перевести и рассказать диалог по ролям, пара со средними возможностями составляет свой диалог на основе функциональных опор, сильной паре даётся ситуация для разыгрывания диалога.

Для выполнения творческих заданий тоже можно распределять учащихся по группам в зависимости от развития их умений: сильная группа, средняя, слабая. А можно, наоборот, в группу сильных учеников включать учащихся со способностями ниже среднего, это будет как бы стимулом для него (слабого учащегося), он будет понимать, что от того какие усилия он будет предпринимать, будет зависеть успех или неуспех всей группы. Это развивает чувство ответственности за товарищей и общее дело.

Смирнова Е.М. Развитие креативности мышления учащихся средствами урока математики

МОУ «Гимназия №5» г. Оренбург

С каждым днем в педагогической печати появляется все больше статей, повествующих о креативности. Что же такое креативность? Что принять за точку отсчета в этом вопросе? Только наличие операционного, точного, конкретного определения креативности позволит педагогу в полной мере увидеть и распознать ее проявления в своих учениках, наметить и реализовать эффективные пути ее развития. Среди зарубежных исследователей, внесших большой вклад в исследование этой проблемы, следует выделить Дж. Гилфорда, П. Торренса, А, Маслоу, Э Фромма. В отечественной психологии теория креативности разрабатывалась в первую очередь Л.С. Выгодским, Д.Б. Богоявленской. Каждый из исследователей пытался дать свое определение изучаемого понятия. Согласно, например, концепции Э. Фромма креативность определяется как «способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта».

Дж. Гилфордом и его сотрудниками выделены в качестве показателей креативности беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления. П. Торренс дополнил этот список еще двумя – способностью выделять главное и способностью сопротивляться привычным решениям, стереотипам. Что обозначают выделенные показатели, каковы их характеристики?

- Беглость представляет собой способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков, способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, используя разнообразные стратегии решения проблем.
- Гибкость есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование.
- Оригинальность выражается в способности выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, банальных или твердо установленных.
- Разработанность мышления предполагает способность детально разрабатывать возникшие идеи.

В 1967 году Дж. Гилфорд связал эти факторы в общем понятии «дивергентное мышление» в противовес «конвергентному мышлению» – мышлению, направленному на поиск единственного «правильного» ответа на поставленный вопрос.

Доминирующим признаком учебных заданий, направленных на развитие креативности учащихся, по нашему мнению, выступает их содержание, ориентированное на самостоятельность и гибкость мышления, проверку,

абстрагирование и формализацию конкретной ситуации, поиск большого количества решений, выбор решения, отличающегося своеобразием, анализ возможных комбинаций объекта исследования, критическую оценку исследуемых или конструируемых способов решения с точки зрения практического применения и их оптимальности для достижения цели.

Попробуем систематизировать развивающие учебные задания в соответствии с показателями креативности.

Беглость. Это задания на поиск второго, третьего и т.д. способа решения задачи. Например, для нахождения высоты, опущенной из вершины прямого угла, если известны три элемента данного треугольника, можно применять способы, основанные на следующих фактах: на определении синуса острого угла, на вычислении формулы площади треугольника, на теореме Пифагора и т.д.

Гибкость. Задания на выполнение обратных операций: задан график некоторой функции, рассказать все, что вы знаете о производной этой функции, а затем перевернуть задание: теперь это будет график производной некоторой функции, а рассказать нужно о функции.

Возможно применение практикумов типа «Классификация тригонометрических уравнений». Предполагается, что учащийся должен не решать уравнения, а сообщить, к какому типу оно относится и каким методам решается (например, как оно сводится к простейшим уравнениям). Уравнения практикума преднамеренно расположены в разброс, что существенно, поскольку это принципиальное отличие от традиционных систем построения большинства задачников (а также тренировочных практикумов), к которым учащиеся привыкли, где зачастую в отдельную группу собраны уравнения однотипные (это не является, конечно же, недостатком задачников, просто целевое назначение данного практикума несколько иное). На уроке в достаточно высоком темпе проводится обсуждение каждого уравнения практикума, после этого, в течение 10 минут проводится самостоятельная работа, когда каждый учащийся письменно оформляет решение (полное и доведенное до ответа) одного из примеров (непременно отличается от того, который данный школьник обсуждал устно). Такая методика обеспечивает высокий уровень внимания и участия каждого школьника в устной работе, причем, в короткий промежуток времени ученик успевает прослушать и вспомнить (а кто-то вновь узнать) большую порцию важной информации. Исключительно эффективно использование подобных практикумов на уроках заключительного повторения курса математики в 9 и 11 классах. Здесь возможно создание практикумов на различной основе: отработка определенных навыков по конкретному вопросу программы; анализ достаточного сложной задачи и создание на ее базе цепочки «подзадач», приводящих к решению основной; обобщение отдельных приемов, знакомых учащимся из разных тем программы и т.д. Например, практикум «Метод замены переменной при решении уравнений», «Решение уравнений с модулем» целью которого является повторение данного приема на основе рассмотрения как

алгебраических, так и трансцендентных уравнений, встречавшихся учащимся в курсе математики, т.е. создание целостного впечатления о методе как таковом.

Оригинальность. Возможно применение различных приемов занимательности:

- Связанные с подачей задания, например, так называемые деформированные задания - задать уравнением любую параболу, задать уравнение параболы, ветви которой направлены вниз, задать уравнением параболу, проходящую через точку (0;8) и т.д.;
- Связанные со структурой задания, например, работы типа «стандартный – нестандартный блок», в которых предлагаются разно-уровневые задания. Выполнив стандартный блок, ученик может попробовать решить задание более высокого уровня из нестандартного блока. Постепенно учащийся привыкают не бояться трудностей и стремиться к более высокой самооценке. Примерами таких работ являются практикумы по темам: «Простейшие линейные уравнения с параметрами. – Линейные уравнения с параметрами», вычислить наиболее рациональным способом: $2^5 + 2^5 + 2^6 + 2^7 + 2^8 + 2^9$
- Связанные с организацией и процессом решения, например, когда ребенку предлагается подобрать из различных источников примеры на те же идеи, что обсуждались при изучении той или иной темы. Важен также тщательный разбор таких примеров, обсуждение его математических деталей, так называемых «изюминок», отличающих именно этот пример от других подобных.

Критичность мышления. Необходима выработка навыков самоконтроля. Чтобы развить умение ученика критически относиться к собственной деятельности, надо сначала обучить его искать ошибку у соучеников. Критическая деятельность имеет такое же право на внимание учителя, как продуктивная и репродуктивная деятельность ученика. Среди методов, развивающих критическую деятельность учащихся, отметим следующие:
обсуждение всем классом ответа ученика у доски;
решение одной и той же задачи несколькими учениками с последующим обсуждением и выбором наиболее удачного решения;
взаимопроверка домашних заданий с указанием числа верно решенных задач и т.д.

Особенно важно поддерживать стремление учащихся упростить решение задачи или вывод теоремы – здесь критическое отношение к изучаемому материалу перерастает в позитивные предложения по улучшению изложения.

В результате проведения подобной работы у учащихся начинает формироваться потребность и в самоконтроле, стремление «посмотреть на себя со стороны». Полезно показать им простейшие методы такого самоконтроля. При получении ответа к задаче в общем виде полезно проверить его, при частных значениях данных (разумеется, учащийся должен понимать, что отсутствие противоречия при частных значениях параметров или данных не

гарантирует еще правильности решения). Особо надо выделить методы подстановки вырожденных значений параметров (равных друг другу, обращающихся в нуль и т.д.). При тождественных преобразованиях или вычислениях полезно выполнить их в несколько ином порядке (скажем, складывая числа не слева на право, а справа налево) и установить совпадение результатов. В других случаях надо выполнить над результатом обратную операцию, проверяя сложение вычитанием, умножение - делением, интегрирование – дифференцированием. В случае, когда речь идет о решении физической или геометрической задачи, полезными оказываются проверки «по здравому смыслу» и по размерности. Лийметс Х.Й. считает, что способность к самоконтролю учебной деятельности выражается в следующих умениях:

- правильно воспринять требования, предъявляемые учителем;
- правильно оценивать свои возможности – имеющиеся знания, умения и навыки, возможности получения помощи от учителя и соучеников;
- предъявить требования к самому себе: требования учителя не являются достаточным мотивом для деятельности; учащийся должен внутренне принять их, а это произойдет тогда, когда ученик сможет связать выдвинутые требования со своими потребностями;
- выбирать между своими желаниями и занятиями;
- в случае возникновения трудностей анализировать их и находить пути для их преодоления.

Разработанность. Применение обратно сформулированных задач. Т.е. по готовому решению сформулировать задание; использование стертых чертежей; использование заданий, в которых не надо решать пример, а надо отвечать на некоторые вопросы – о количестве корней, наличии целых корней, условиях существования и т.д.; использование задач и избыточным условием.

Практикум – домашнее сочинение по математике (письменный зачет). Подобные практикумы можно предложить учащимся один-два раза в году на большие по объему и важные по значимости темы. Исходя из опыта, рекомендуется на его написание давать учащимся срок не более двух недель, с тем, чтобы учащиеся не надеялись на обилие времени и повторили нужную тему в срок.

Написанное сочинение проверяется учителем, и оценка выставляется в журнал.

Выборочно необходимо предложить учащимся (об этом их всех надо предупредить заранее) ответить устно на некоторые вопросы из своей работы, уметь решить любой из примеров и построить любой из графиков. Это будет стимулировать учащихся выучить все написанное и способствовать большей осознанности при написании работы.

Учащимся можно предложить, например, сочинения на темы: Что я знаю о синусе? Что я знаю о косинусе? Что я знаю о тангенсе?…. о котангенсе?, квадратичная функция, векторы в пространстве, подобие, симметрия (осевая и центральная, на плоскости и в пространстве), векторы на плоскости.

Таким образом, в целях развития креативности учащихся на уроках математики учителю следует стремиться создавать такие ситуации, которые предоставляют учащимся возможность самостоятельно обнаруживать многие понятия на уроках.

Суходольская И.Ю. Внедрение образовательной технологии метода проектов

МОУ «Гимназия № 2» г.Оренбург

Одним из направлений творческой, исследовательской работы многие исследователи считают проектно-ориентированную деятельность учащегося.

Мы считаем, что организация работы на уроках делового английского языка с использованием метода проектов будет успешной если:

- создать условия на уроках для применения метода проектов;
- учащиеся научатся ставить цели, составлять и реализовывать план работы и соотносить цели с результатами;
- учащиеся получат навыки самостоятельной работы;
- учащиеся будут использовать коммуникативные и ситуативные задания в групповом и парном взаимодействии, работая в сотрудничестве, учитывать мнение других, противостоять трудностям и неудачам.

Метод проектов направлен на то, чтобы развить самостоятельное мышление учащегося и научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, а уметь применять их на практике.

К ним можно отнести умение работать с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщение, выводы, умение работать с разнообразным справочным материалом.

Задачей обучения различным видам речевой деятельности и является формирование многих из этих умений.

К творческим умениям относятся: «умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль».

Итак, если учитель решил использовать при изучении какого-либо раздела или вопроса программы метод проектов, он должен обучить учащегося технологии проектной деятельности.

Мы выделяем несколько этапов проектной деятельности учащихся на уроках делового английского:

1. Обсуждение темы и определение задач проекта.
2. Выдвижение первоначальных идей.
3. Выбор лучшей идеи.
4. Планирование проектного задания.
5. Работа с информацией и промежуточный отчет.
6. Анализ идей.
7. Проведение исследования.
8. Оформление проекта.
9. Защита проекта.
10. Участие в коллективной оценке результатов.

При использовании метода проектов меняется и роль учителя. Она различна на различных этапах проектирования.

Учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора.

Главную задачу учителя мы видим в передаче способов работы, а не конкретных знаний по вышеуказанному алгоритму.

Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью, активным включением учащихся в учебную деятельность. Использование метода проектов позволяет нам создать условия для развития личности учащегося. Например, в процессе прохождения темы «Маркетинг», нами применена технология проектного обучения. Ученики получают задание и итоговое занятие проводится в форме ролевой игры: «Представление разработанного товара» (разработка товара, проведение маркетингового исследования, составление рекламы и т.д.), где в полной мере проявляется способность выявлять проблему, анализировать, обобщать, сравнивать, строить гипотезы т.е. развиваются исследовательские умения, аналитическое мышление. Учащиеся ставят цели, формируют задачи, добывают информацию, планируют, распределяют обязанности, исследуют, обобщают результаты и выводы.

Затем после игры мы проводим совместный анализ успехов и ошибок. При этом решается коммуникативная задача, которая вызывает у учащегося потребность в иноязычной речевой деятельности, создается соответствующая мотивация, стимулируется речемышление, создается потребность выразить мнение, установить контакт.

Каждый учение вовлечен в активный творческий познавательный процесс на основе методики сотрудничества.

Особенно это актуально для экономической и предпринимательской подготовки учащихся. Они учатся ориентироваться в ситуации, принимать решения, планировать и распределять деятельность. Это способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формирует интеркультурную компетенцию.

Худайбержанова Г.А. Литературное образование школьников средствами активных форм обучения

МОУ «СОШ № 32» г.Оренбурга.

Цель изучения литературы в школе - литературное образование учащихся, включающее, не только интеллектуальное, но и эмоциональное, эстетическое освоение гуманистического потенциала литературы и искусства, формирование мировоззрения, эволюции нравственных оценок и представлений. Цель литературного образования - становление духовного мира человека, создание максимально благоприятных условий для активизации мыслительной деятельности школьников. Возможности осуществления этих задач становятся благоприятными при соблюдении следующих условий:

- если разработана система чтения художественных произведений;
- если мыслительная деятельность учащихся направляется в русло знакомства с литературой, широко применяются в работе активные формы и методы обучения;
- если обеспечиваются условия для активного включения школьников в творчество.

Объективно оценить практические навыки учащихся можно на основе критериев, предполагающих следующие умения: правильное толкование учащимися текста; подробный, сжатый и выборочный пересказ; анализ, умение выполнять разные виды игровой деятельности, органически вытекающие из специфики данного произведения; умение видеть связь литературы с другими видами искусства.

В основе программы по литературе, по которой я работаю, лежат следующие принципы, определяющие её структуру:

1. Соответствие литературного материала возрастным интересам ученика, проблематика возраста.
2. Ориентация содержания программы и характера работы по литературе на развитие ученика и его творчества с учетом ведущего типа деятельности на каждом этапе.
3. Построение программного материала в системе, с выделением основных эпох исторического развития литературы и искусства с целью формирования целостного мировоззрения, системного взгляда на мир.

4. Ориентация программы на освоение современным школьником духовного наследия русской национальной культуры, осмысление на материале отечественных образов устного народного творчества и классической литературе сути русской души, русского национального характера, а также места русской литературы в контексте мировой культуры. Эта программа опирается на программу по литературе 5-11 классов, составленную преподавателем кафедры методики преподавания русского языка и литературы Коровиной В. Я.

Кроме того, данная программа направлена на преодоление разрыва с программой преподавания русского языка, которая включает в себя наряду с освоением правил грамотного письма и культуры речи, лингвистический анализ художественных произведений, изучаемых на уроках литературы, постижение образности и афористичности произведений устного народного творчества, развитие речи и собственное литературное творчество школьников. Она дает возможность выявить основные критерии не только литературного, но и речевого развития учащихся.

Остановлюсь конкретно на программе 5-го класса.

В основе программы лежит попытка естественного перехода от начальной школы к средним классам. Поэтому представляется целесообразным сохранить привычный детям по начальным классам принцип тематического построения курса.

Лейтмотив курса - движение жизни, что определило его построение: в значительной степени мирологическое мышление школьника, увлеченность фольклорными и мифологическими сюжетами и образами, как читателей, ориентация на игровое начало дали возможность в **первый тематический цикл** включить жанровое разнообразие устного народного творчества, в частности детского фольклора и сказки, так как детский фольклор отвечает потребностям подростков реализовывать себя в игре, движении, словотворчестве, а сказка дает автору и читателю ощущение беспрерывной свободы движения во времени и пространстве. Сказка несет в себе чудо свободного движения. От жанрового многообразия детского фольклора (колыбельных песен, частушек, потешек, прибауток, небыличек, дразнилок, считалок, скороговорок и тд.) к пословицам, поговоркам, загадкам и далее к жанровому разнообразию сказок, отдавая предпочтение волшебным. Здесь же дается народное представление о мире через мифы и библейские сказания. На смену сказкам русского и зарубежного фольклора, дающим представление о душе народа, его национальных чертах, приходят литературные, чтобы учащиеся почувствовали единство писателя и народа, осознали творчество писателя как особое, индивидуальное сознание. Ученики и сами выступают как сказатели, авторы своих сказок, окунаясь в литературное творчество, постигая стиль языка народа и реализуясь в своих «пробах пера».

Второй цикл, хронологически продолжающий первый, посвящен детству в самых разных его проявлениях. Здесь учитель посредством литературы старается помочь учащимся увидеть мир детства во всей диалектической его сложности и неоднозначности, а значит, и понять собственный: темные и светлые стороны жизни детей в изображении Н.А.Некрасова, одиночества «благополучного» героя повести В.Г.Короленко и теплоту взаимоотношения с отцом его обездоленных друзей, природу детства в произведениях Л.Н.Толстого и М.Твена, А.П.Чехова и А.Гайдара, современных писателей, что дает представление о соотношении детства и других эпох жизни человека, взаимоотношении мира детей и взрослых.

В **третьем цикле** происходит погружение в окружающий нас мир природы, возможность увидеть его движение, смену состояний природы, времен года, увидеть необычное в обыденном, привычном, почувствовать красоту живой природы, индивидуальность поэта и прозаика, отразившего этот мир. **Четвертый цикл** дает

представление о движении истории, о смене исторических эпох. Учитывая «наивный реализм» читателей-пятиклассников, их стремление создавать мир заново, я обращаю их эстетическое внимание на автора, слово, приемы, которые использует художник, создавал свой мир, учу видеть этот мир во всем его многообразии и в то же время глубоко индивидуальным.

При конструкции занятий по данной программе приоритет отдается целям самореализации детей, затем - формам и методам обучения, позволяющим организовать продуктивную деятельность учеников, потом - содержанию учебного материала. Организационные формы и методы, используемые мною, а это методы и формы личностно-ориентированного обучения, имеют приоритет перед содержанием учебного материала, активно влияют на него. Личностно-ориентированный подход усиливает личностную направленность обучения, поскольку переносит акцент с вопроса "чему учить" на вопрос "как учить": в центре внимания оказывается не учебный материал, а сам ученик, его учебная деятельность.

Начальным этапом конструирования системы занятий является выбор технологической структуры. Я работаю по ситуативной структуре, когда занятия опираются на технологические этапы создания и развития образовательной ситуации; на первых занятиях происходит обеспечение мотивации деятельности, постановка проблемы, затем организуется индивидуальное или коллективное ее решение, демонстрация и обсуждение полученных результатов, после этого изучаются культурно - исторические аналоги, формируются результаты, проводится рефлексия и оценка индивидуальной и коллективной деятельности. Обязательно на класс составляется технологическая карта.

Технологическая карта — педагогическое средство, цель которого — собрать инструментарий для конструирования системы занятий с целью обеспечения как индивидуального образовательного движения каждого ученика, так и всего образовательного процесса в целом. Карта содержит базы данных с наборами учебных полей, критериев оценки их достижения, форм, методов, способов, приемов обучения. Технологическая линия обучения выстраивается следующим образом. Из базы данных каждого блока карты выбираются виды деятельности, формы, методы, приемы, средства обучения, с помощью которых предполагается достигать поставленные цели. Ориентиром для меня при планировании системы занятий является образ предполагаемого образовательного продукта ученика. Такой продукт соотносится, во-первых, с личностным потенциалом учеников, во-вторых, с содержанием образования и организационными формами, обеспечивающими его получение, в-третьих, с усвоением учеником образовательных процедур. Научная новизна заключается в том, что известные, отработанные новаторами методы эффективного обучения нашли рациональное соотношение в данном опыте и слились в единую систему организации высокой культуры учебного труда.

Практическая значимость заключается в том, что данный опыт может быть примером оптимальной организации учебного труда школьников и преподавания предмета в средней общеобразовательной школе с обычной материальной и научной базой стандартной наполняемостью классов (25 учащихся) и средним уровнем подготовленности учащихся по предмету в

условиях жесткой конкуренции с гимназиями, лицеями, где желание учиться у школьников зачастую оправдывает методы преподавания учителей.

Якупов С.С. Система правил по выбору верного ответа в текстах на примере ЕГЭ

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В основе любого теста лежит выбор – выбор между правильным и неправильным ответом. Отвечающий, как богатырь из русской сказки, стоит на перепутье («налево пойдешь…»). Надеемся, сформулированные нами правила помогут учащимся выбрать верный путь.

В контрольно-измерительных материалах (КИМ) задания с выбором правильного ответа в части «А» сформулированы таким образом, чтобы вопросу теста однозначно соответствовал единственно правильный ответ.

Отсюда *первое рекомендуемое правило* по выбору верных ответов в тестах по любому предмету – «*Подсказка*»:

1**. ВНИМАТЕЛЬНО ПРОЧТИТЕ ЗАДАНИЕ – ОЧЕНЬ ЧАСТО В ЗАДАНИИ СОДЕРЖИТСЯ ЯВНАЯ ИЛИ НЕЯВНАЯ ПОДСКАЗКА, НАВОДЯЩАЯ НА ВЕРНЫЙ ОТВЕТ.**

Пример 1: вопрос из части «А» теста ЕГЭ по русскому языку (этот и все последующие примеры взяты из демонстрационных вариантов 2005 года, размещенных в Интернете на сайте, посвященному ЕГЭ – www.ege.ru).

А3. Какое из перечисленных слов имеет значение «презрительно-надменный»?

1. Высокомерный;
2. Тщеславный;
3. Фамильярный;
4. Алчный.

Подсказка содержится в слове «надменный». Приставка «над» указывает на то, что речь идет о ком-то, кто смотрит на всех свысока, считает себя «выше» других. Это наводит нас на мысль о том, что правильным ответом является вариант №1 – «высокомерный».

Пример 2: вопрос из теста ЕГЭ по истории.

А21. Государственный орган, во главе с В.И. Лениным, созданный в ноябре 1918 года с целью превращения Советской России в единый военный лагерь назывался:

1. Советом Народных Комиссаров;
2. Высшим Советом Народного хозяйства;
3. Всероссийским Центральным Исполнительным Комитетом;
4. Советом Рабочей и Крестьянской Обороны.

Словосочетание в вопросе «военный лагерь» ассоциируется со словом «оборона» из ответа №4 и является «подсказкой».

Пример 3: вопрос из теста ЕГЭ по литературе.

Как называется использованный Есениным прием, основанный на резком противопоставлении предметов и явлений (мир патриархальной Руси и мир современной поэту действительности)?

1. Антитеза;
2. Параллелизм;
3. Повтор;
4. Сравнение.

Ключевое слово в задании, которое даст нам «подсказку», является слово «противопоставление». Приставка «анти» в ответе №1 как раз и имеет значение «против» («антифашистский» - «противофашистский», «антигуманный» – «противогуманный» и т.д.). Соответственно верным ответом будет ответ №1 – «Антитеза». Таким образом, даже не зная значения данного понятия, а лишь внимательно читая вопрос и применяя простейшие правила логического рассуждения, можно найти верный ответ.

Сразу же хотим отметить: надеяться, что данное правило (как и все остальные) способно заменить знания – ошибка. З*нание предмета – единственная стопроцентная гарантия успешной сдачи теста*. Однако возможна ситуация, когда ученик от волнения что-то забыл, не уверен в правильности выбранного им ответа. Вот тут-то и могут пригодиться наши правила (методика) выбора верного ответа.

Правило второе – «*Ловушка*»:

2. **ЕСЛИ ВОПРОС ТЕСТА КАЖЕТСЯ ВАМ ПРОСТЫМ, И ВЫ МОМЕНТАЛЬНО, БЕЗ РАЗДУМИЙ, НАШЛИ ВЕРНЫЙ (НА ВАШ ВЗГЛЯД) ОТВЕТ, ТО УБЕДИТЕСЬ, ЧТО ЭТО – НЕ «ЛОВУШКА».**

«Ловушкой» мы назовем условно внешне правдоподобный ответ, который кажется правильным, но таковым не является. Тогда правильным ответом, скорее всего, будет тот, который противоположен «ловушке».

Пример 1: вопрос из теста ЕГЭ по литературе.

А11. Каково авторское определение жанра пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума»:

1. Трагедия;
2. Драма;
3. Комедия;
4. Водевиль.

В задании прослеживается явная «ловушка»: ученику, плохо помнящему данное литературное произведение, его название - «Горе от ума» - ошибочно подскажет, что это либо трагедия, либо драма (горе ведь как-никак). Однако нам нужно именно *авторское* определение жанра пьесы. Вариант №4 («водевиль») отметается сразу как наименее правдоподобный: водевиль – это короткая комическая пьеса, обычно с пением. Остается единственный вариант – ответ №3 «комедия». Он и будет верным.

Пример 2: вопрос из теста ЕГЭ по истории.

Временное правительство весной 1917 г. заявило о (об)

1) продолжении войны до победного конца;
2) выходе из войны;
3) заключении перемирия с Германией;
4) отказе от международных обязательств царского правительства.

Всем известно, что Временное правительство возникло после февральской революции. Соответственно, некоторые ученики рассуждают (ошибочно) следующим образом: раз была революция, значит правильный ответ №4 – отказ от международных обязательств царского правительства («Царя-то свергли!»). Или так: причиной революции во многом являются тяготы войны – значит, верен ответ №2 или №3, связанный с окончанием войны.

Как правило, ответ №1 – «продолжение войны до победного конца» приходит на ум последним. Но именно он и является правильным. Ведь речь идет о *февральской* (а не октябрьской революции).

Пример 3: вопрос из теста ЕГЭ по обществознанию:

Качества личности проявляются в
чертах человека как биологического организма;
наследственной предрасположенности;
особенностях темперамента;
социально-преобразующей деятельности.

Варианты №1 и №2 большинство отвечающих сразу же определяет как неправильные. Действительно, как, например, качества личности могут проявляться в чертах человека как биологического организма: у жадных людей больше пальцев на руках? Конечно же, нет. А вот ответ №3 кажется наиболее правдоподобным: качества личности и темперамент – понятия весьма созвучные. Однако ответ №3 – «ловушка». В действительности, качества личности проявляются не в том, *как* эта личность себя ведет (веселый человек или грустный и т.д.), а в том, *что* эта личность делает, какие поступки совершает. Таким образом, правильный ответ - №4.

Как видим, первый выбранный ответ далеко не всегда является правильным, зато всегда требует проверки (чему немало способствует Правило первое, то есть внимательное прочтение вопроса).

Правило третье – «*Исключение ошибок*».

3. **ЧТОБЫ НАЙТИ ВЕРНЫЙ ОТВЕТ, НУЖНО «ПРОСТО» УБРАТЬ ВСЕ НЕВЕРНЫЕ.**

Не всегда мы знаем, какой из вариантов – правильный. Зато весьма часто мы точно можем сказать, какой – неправильный.

Для того, чтобы выбрать правильный ответ, как говорил Шерлок Холмс, нужно исключить все неправильные. Оставшийся и будет верным. Исключите любую возможность для поражения, и тогда победа станет неизбежной.

При этом некоторые задания сформулированы так, что Вам достаточно знать два неверных ответа (половину всех вариантов), чтобы дать верный ответ. Это такие задания, где ответы представляют собой комбинации номеров суждений (слов и т.д.), представленных в самом вопросе.

Пример 1: вопрос из теста ЕГЭ по русскому языку:

В каком варианте ответа указаны все слова, где пропущена буква И?

А. налаж..вать

Б. сбивч..вый

В. откле..ваться

Г. стержн..вой

1) А, Б, Г 2) А, Б, В 3) В, Г 4) А, В, Г

Допустим, вы точно знаете что слово «отклеиваться» («В») пишется через «и». Тогда вариант №1 отпадает – в нем «В» нет. Остаются три варианта – №2,3 и 4. Предположим вы также вспомнили, что слово «сбивчивый» также пишется через «и», тогда отпадают варианты №3 и №4 (в них нет «Б»). Остается вариант №2.

Итак, даже не будучи уверенным в том, какое из двух слов «налаж..вать» или «стержн..вой» пишется через «и», Вы все равно даете правильный ответ!

Пример 2: вопрос из теста ЕГЭ по физике (вопрос из тестов по ЕГЭ за 2003 год):

Какие из приведенных ниже суждений несправедливы?

А. Аморфное тело может со временем превратиться в кристаллическое.

Б. Кристаллическое тело может превратиться в аморфное.

В. Аморфное тело никогда не может превратиться в кристаллическое.

Г. Между аморфными и кристаллическими телами нет принципиальной разницы.

1) А, Б, В 2) Б, В, Г 3) А, В, Г 4) А, Б, Г

Предположим, вы знаете, что аморфные тела в кристаллические не превращаются («В»). То есть, это суждение справедливо. Значит, варианты №1, 2 и 3 отпадают, так как в них «В» присутствует. Остается вариант №4.

Таким образом, даже если вы не уверены в том, могут ли кристаллические тела превращаться в аморфные (суждение «Б»), вы вполне в состоянии дать верный ответ, исключив все неверные.

Разумеется, все три вышеизложенных правила выбора правильного ответа в тестах необходимо применять в сочетании друг с другом.

Приведенная выше система правил применима для тестов по любому предмету.

Кроме того, автором разработаны специальные правила для выбора правильного ответа в тестах по физике (частично применимых и к тестам по математике). Специальные правила применяются в сочетании с вышеизложенными тремя общими правилами.

Первое специальное правило – «упрощение задачи»:

I. НЕОБХОДИМО УПРОСТИТЬ ЗАДАЧУ, ТО ЕСТЬ РЕШИТЬ ЕЕ В ЧАСТНЫХ СЛУЧАЯХ. Для этого следует положить:

пусть одна физическая величина равна другой;

или одна физическая величина значительно больше другой (так называемый в физике крайний случай);

какая либо физическая величина принимает ряд конкретных значений в условии данной задачи.

Это специальное правило помогает быстро обнаружить правильный ответ при решении задачи, которая вначале кажется весьма трудной.

Приведем примеры заданий Центра тестирования выпускников общеобразовательных учреждений РФ.

Пример 1: Тест по физике №21.

А1. Если материальная точка первую половину пути двигалась равномерно со скоростью v_1 , а вторую половину пути – со скоростью v_2, то средняя скорость точки на всем пути равна

1) $\frac{1}{2}(v_1 + v_2)$ 2) $\frac{v_1 \cdot v_2}{v_1 + v_2}$

3) $\frac{2 \cdot v_1 \cdot v_2}{v_1 + v_2}$ 4) $\frac{v_1 \cdot v_2}{2(v_1 + v_2)}$ 5) $\sqrt{v_1 \cdot v_2}$

Приведенная задача отнюдь не относится к разряду элементарных или простых задач, как это может показаться на первый взгляд. Более того, в сборнике задач по физике для школ, она отмечена звездочкой как задача повышенной сложности. Однако, применив первое специальное правило, то есть правило упрощение задачи, можно выбрать правильный ответ. Пусть $v_1=v_2=v$, тогда ответы под номерами №2 и №4 явно не подходят, так как ответ №2 дает v/2, а ответ №4 дает v/4, то неверно. И только ответы №1, №3 и №5 дают при упрощении значение v, что в действительности в частном случае, когда скорость движения постоянна и является средней скоростью движения при равномерном прямолинейном движении.

Но ответ №1 похож на «ловушку», а ответ №5 является среднеквадратичной величиной, создавая ложную подсказку. Остается ответ №3, который и будет верным. Дополнительно можно для исследования ответов №1, №3 и №5 применить крайний случай: а именно положить, что одна величина значительно больше другой, например, $v_1 >> v_2$. Тогда ответ №1 дает нелепый результат (завышенное значение), а ответ №5 дает значение близкое к нулю. И только ответ №3 дает верный результат.

Приведем более сложный тест, требующий умения расчета средневзвешенных величин.

<u>Пример 2</u>: Тест по физике №21.

А20. Два шарика радиусами R_1 и R_2, заряженные до потенциалов φ_1 и φ_2 соответственно, находятся на большом расстоянии друг от друга. Шарики соединяют длинным проводником. Общий потенциал на шариках после соединения равен

1) $\frac{R_1\varphi_1 - R_2\varphi_2}{R_1 + R_2}$ 2) $\frac{\varphi_1 + \varphi_2}{2} \cdot \frac{R_1}{R_2}$

3) $\frac{R_1\varphi_2 - R_2\varphi_1}{R_1 + R_2}$ 4) $\frac{R_1R_2}{(R_1 + R_2)^2}(\varphi_1 + \varphi_2)$

5) $\frac{R_1\varphi_1 + R_2\varphi_2}{R_1 + R_2}$

Применим первое специальное правило, упростив задачу приняв, что $R_1=R_2$. Тогда ответы №1 и №3 явно не подходят. Остаются ответы №2, №4 и

№5. Приняв далее, что и $\varphi_1=\varphi_2$ при $R_1=R_2$ ответ №4 не подходит, так как при таком условии опыта, потенциал шаров не должен изменяться при их соединении проволокой.

Применяя крайний случай, то есть, положив, что R_2 стремится к нулю и φ_2 стремится к нулю, ответ №2 дает бесконечную величину (на нуль делить нельзя), а ответ №5 дает конечное значение величины равное потенциалу самого первого шара.

Второе специальное правило – «числовая комбинация» - заключается в оценке числового результата ответов.

II. ПРОДЕЛАЙТЕ ВСЕВОЗМОЖНЫЕ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ С ЧИСЛАМИ В ЗАДАЧЕ, ЕСЛИ ВЫ НЕ ПОМНИТЕ ФИЗИЧЕСКУЮ ФОРМУЛУ, НЕОБХОДИМУЮ ДЛЯ ЕЕ РЕШЕНИЯ.

Пример 1: Какая часть айсберга от всего объема находится над поверхностью воды? Плотность воды 1000 кг/м^3, плотность льда 900 кг/м^3.

1) 0.2 2) 0.9 3) 0.1 4) 0.45

Попробуем провести числовую оценку ответов. Во-первых, числа в условии задачи заданы с одной значащей цифрой. По правилам вычислений число 0.45 не является верным ответом. Да и айсберг не может почти на половину быть погружен в воду. Тем более число 0.9 не соответствует действительности, так как основная часть айсберга находится под водой. Остались два ответа 0.2 и 0.1. Число 0.2 никакими комбинациями данных в условии теста невозможно получить. Число 0.1 получается простой комбинацией чисел из условия задачи

X=(1000-900)/1000=100/1000=0.1

Пример 2: При нагревании текстолитовой пластинки массой 0.2 кг от 30° С до 90° С потребовалось затратить 18 кДж энергии. Следовательно, удельная теплоемкость текстолита равна

1) 0.75 кДж/(кг*К) 3) 1.5 кДж/(кг*К)

2) 1 кДж/(кг*К) 4) 3 кДж/(кг*К)

Числовая оценка ответов приводит к тому, что числа 1 кДж/(кг*К) и 3 кДж/(кг*К) даны с точностью до одной значащей цифры. Но даже если бы были соблюдены правила приближенного вычисления, такие числа нельзя получить ни при какой комбинации всех числовых данных из условия задачи.

Правильно подобранная последовательность действий с числами выглядит следующим образом:

X = 18 кДж/(0.2 кг(90-30)) = 1.5 кДж/(кг*К)

Перечислим еще раз все правила – как общие, так и «специальные»:

1. Подсказка. 2. Ловушка. 3. Исключение ошибок. 4. Упрощение задачи.

5. Числовая комбинация.

Конечно же, этот перечень правил может быть дополнен другими правилами. В частности, учителя-предметники могут формулировать специальные правила (приемы) выбора верных ответов в тестах по своим дисциплинам.

Приведем замечания относительно полезности подобных правил выбора

правильных ответов в тестах для учащихся:

1. Если вы *ничего* не знаете по предмету, сдаваемому в рамках ЕГЭ, эти правила вам не помогут.

2. Если вы знаете *что-то* по предмету, изложенные правила могут вам помочь при сдаче ЕГЭ.

3. Если вы уверены, что знаете *все* по сдаваемым предметам, то эти правила вам не нужны.

Относительно последнего пункта можно добавить следующее. Приведенные выше правила по выбору правильного ответа в тестах могут пригодиться не только «троечникам», но и «отличникам». Данные правила помогают снять психологическую нагрузку, которую в большей степени испытывают именно отличники при сдаче таких экзаменов. Ведь при обычном письменном или устном экзамене отличники уверены в своих знаниях почти на 100%. При тестовых испытаниях страх того, что им может не повезти с «хорошим тестом», а посредственному ученику повезет, и он лучше сдаст экзамены по ЕГЭ, выбивает отличников из колеи. Вот тут и приходят на помощь правила выбора правильного ответа, которые выполняют роль «страховки» при выполнении заданий части «А».

В заключение отметим, что если применение всех вышеперечисленных правил поможет кому-то набрать хотя бы один дополнительный балл, автор будет считать, что проделал свою работу не зря. Ведь зачастую один единственный балл может сыграть решающую роль при поступлении в вуз.