Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят. Часть 1.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 01.02.2016. Подписано к печати 27.01.2016.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
50 (1)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 27 января 2016 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 50. – Ч. 1. – 256 с.

Редакционная коллегия:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 29.12.2015 г. № 13-6518).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г.

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор №171-03/2014).

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:
Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2016 г.

Для заметок

Для заметок

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

УДК:1174

доктор педагогических наук, профессор Алексеев Сергей Владимирович
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург);
аспирант Журавлева Светлана Николаевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье осуществлена попытка осмысления процесса приращения профессиональной компетенции педагога в системе постдипломного образования по отношению с итоговыми результатами высшего образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, высшее образование, послевузовское образование, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, постдипломное образование.

Annotation. The article makes an attempt to comprehend the increment of the professional competence of the teacher in the system of postgraduate education compared with the final results of higher education.

Keywords: competence, higher education, postgraduate education, federal state educational standard of higher education, postgraduate education.

Введение. В современной научной среде не просматривается когерентное понимание компетентности педагога и его компетенции. Отсутствует и единый классификатор, объединяющий различные научные школы, что в свою очередь, влияет на классификацию проявляющихся в деятельности компетенций. Обозначим эти положения, принимаемые нами.

Компетентность рассматривается, как «способность личности осуществлять сложные виды действий». Дж. Равен определяет компетентность как специальную способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающей узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. М.А.Чошанов предлагает формулу компетентности:

Компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления».

Компетенция – означает круг вопросов (проблем, задач…), в которых то или иное лицо (компетентное!!!) обладает познаниями и опытом. Зарубежный опыт рассматривает компетенции как:

- Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
- Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.
- Способность выполнять особые трудовые функции. (2).

Э.Ф.Зеер рассматривает компетенции - как «Знания в действии», интегративные деятельностные конструкторы, включенные в реальную ситуацию.

В работе «Компетентностный подход в педагогическом образовании» (2004г.) специалисты РГПУ им. А.И.Герцена рассматривают профессиональную компетентность педагога как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей. Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности (информационная коммуникация, межкультурная коммуникация, социально - правовые основы поведения личности в гражданском обществе и др.). Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности, в нашем случае, педагогической деятельности. Специальные компетентности учитывают специфику конкретной предметной, межпредметной или надпредметной сферы деятельности. (3).

В ФГОС высшего профессионального образования определены группы компетенций: общекультурные (универсальные), общепрофессиональные и профессиональные (специальные), которые *"сущностно"* согласуются с принятой классификацией компетентностей: ключевой, базовой, специальной (РГПУ им. Герцена). Первые достаточно подробно прописаны в ФГОС соответствующих специальностей. Профессиональные компетенции разрабатываются выпускающими образовательными организациями в направлении повышения их конкурентоспособности (8).

Аналогичная ситуация происходит и в ФГОС подготовки специалистов высшей квалификации, что обычно мы называем «послевузовское образование».

Формулировка цели статьи. Попытаемся сопоставить характеристики указанных компетенций в системе высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5 и системе постдипломного образования педагога (таблица 1).

Изложение основного материала статьи.

Таблица 1

Сопоставительный анализ результатов высшего и постдипломного образования педагога

Уровни ФГОС	Высшее образование			Постдип-ломное образование
	Бакалавриат*	Магистратура*	Аспирантура*	
Общекультурные (универсальные) компетенции, не зависящие от конкретного направления подготовки	способностью использовать основы философских и социогума-нитарных знаний для формирова-ния научного мировоззре-ния (ОК-1); способностью анализиро-	способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенст-вовать и развивать свой интеллектуаль-ный и общекультурный уровень (ОК-1); готовностью	способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследова-тельских и практических задач, в том	способ-ностью к видению собственной траектории (маршрута) непрерыв-ного образования (ОК-1); Способ-ностью проектиро-

Харабаджах М. Н. **ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ 198**

Шарманова Н. И.
Коник О. Г. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 204**

Шувалова И. Н.
Бруннер Е. Ю. **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 210**

ПСИХОЛОГИЯ

Ерина И. А. **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 216**

Кузьмина Р. И. **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОДАРЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЗНАНИЙ И ТРЕБОВАНИЙ ЖИЗНИ 222**

Лучинкина А. И. **ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНТЕРНЕТ-СОЦИАЛИЗАЦИИ 230**

Матюшкина И. В.
Бура Л. В. **СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 238**

Ролинская Т. М. **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ 244**

Лобачева Н. А. **Золовкина В. В.**	**ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ КАК ЗНАЧИМЫЙ СЕГМЕНТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГОДОНИМОВ Г. ЯЛТЫ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ)**	**130**
Макаренко Ю. В. **Ларионова И. М.**	**ГЕНЕЗИС ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**139**
Оболенский Ю. Б.	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕНЕЗИСА ФОРМИРОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КАДЕТСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**	**147**
Овчинникова М. В.	**АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**154**
Омельченко Г. Л.	**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В АСПЕКТЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИКИ**	**162**
Рытова К. В. **Разумова С. О.**	**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**	**168**
Скоробогатова М. Р.	**ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (XVI-XVIII ВВ.)**	**176**
Сорокина А. О.	**ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**184**
Усманова С. А.	**СВОЕОБРАЗИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ Б. ЧОБАН-ЗАДЕ ОТНОСИТЕЛЬНО ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ (ТЮРКСКОМУ) ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЫ**	**191**

	вать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2); способностью использовать естественно-научные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3); способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4); способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); способностью использовать базовые правовые знания в различных	действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2); способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); способностью формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах (ОК-4); способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5).	числе в междисциплинарных областях (УК-1) способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2); готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3); готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4); способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5); способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6).	вать и выстраивать среднесрочную и дальнесрочную перспективу непрерывного образования (ОК-2); мотивацией к повышению гуманитарной культуры на основе интеграции философских, социальных, экономических, культурологических и иных знаний (ОК-3); готовностью к быстрым переменам в профессиональной сфере, снятием «шока новизны» (по А.Асмолову) (ОК-4) способностью к рефлексии уровня своего профессионализма, выявлению достоинств и рисков (ОК-5); способностью к коммуникации в рамках формального и неформального общения (образования) (ОК-6); Способ-

	сферах деятельности (ОК-7); готовностью поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8); способностью использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9).			ностью к планированию программы собственного личностного и профессионального развития (ОК-7).
Общепрофессиональные компетенции, определяемые направлением подготовки	готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2); готовностью к психолого-педагогичес-	готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1); готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2); готовностью взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая	владением методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1); владением культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2); способностью интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших	владением прогнозным и сценариями развития отечественного образования (ОПК-1); владением актуальным и проблемами современного отечественного образования (ОПК-2); владением системой отечественного и зарубежного опыта развития образования (ОПК-3); владением обобщения и систематизации собственного (или чужого!) опыта профессиональной деятель-

Бытко Н. Н. **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** **63**

Везетиу Е. В. **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА, ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ** **69**

Вовк Е. В. **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ КУРСА «НАРОДОВЕДЕНИЕ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ** **76**

Горбунова Н. В. **ПРОФЕССИОГЕНЕЗ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА** **83**

Зорина О. В. **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **91**

Кенджалиева В. А. **ПРИНЦИПЫ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ** **97**

Койкова Э. И. **ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГЕНЕЗИСА ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ** **103**

Кочегурная М. Ю.
Бубнова А. А. **ОПЫТ АНАЛИЗА ПРОВЕДЕНИЯ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА** **110**

Курдельчук Н. Г. **ПРОБДЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ФГОС** **116**

Курицын С. К. **УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ** **123**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алексеев С. В. Журавлева С. Н.	**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**3**
Алиева З.	**РЕФОРМИ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОГО НАРОДУ В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ**	**18**
Алиева З. Э.	**МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ВОПЛОЩЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТА В ТЕКСТАХ СКРИПИЧНЫХ УЧЕБНИКОВ**	**24**
Архипова Н. Д.	**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**	**31**
Бажан З. И.	**РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ СОСТАВЛЕНИЯ УРАВНЕНИЯ**	**37**
Бажан З. И. Шарманова Н. И.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**	**45**
Бекиров С. Н.	**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**	**52**
Бекирова Э. Ш.	**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**	**57**

	кому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); готовностью к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования (ОПК-4); владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5); готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6).	социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3); способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4).	исследований (ОПК-3); готовностью организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук (ОПК-4); способностью моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5); способностью обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6); способностью проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7); готовностью к преподавательской деятельности по основным	ности (ОПК-4); способностью презентовать свой педагогический опыт перед коллегами, профессиональным сообществом (ОПК-5); способностью реализации различного рода профилактических программ (ОПК-6); готовностью профессиональной деятельности в многонациональной этнокультурной среде образовательной организации (ОПК-7).

			образовательным программам высшего образования (ОПК-8).	
Профессиональные компетенции, определяемые направленностью (профилем) конкретной программы в рамках направления подготовки	*Педагогическая деятельность:* готовностью реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1); способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2); способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4);	*педагогическая деятельность:* способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2); способностью руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3); готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4); *научно-исследовательская*	Каждая образовательная организация разрабатывает и утверждает собственный набор профессиональных компетенций и соответствующий фонд оценочных средств для измерения уровней сформированности данных компетенций.	способностью принимать участие в инновационной деятельности школы, разработке инновационных продуктов в рамках своей образовательной (предметной) области (ПК-1); готовностью использовать в профессиональной деятельности апробированных инновационных подходов, технологий, продуктов в рамках своей образовательной (предметной) области (ПК-3); способностью профессиональной гуманитарной экспертизы опыта, подходов, продуктов своих коллег в своей образовательной (предмет-

Материалы сибирского психологического форума, 16-18 сентября 2004 г. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – с. 553 – 559.

4. Денисова В.А. Влияние личностных особенностей женщин на стиль переживания беременности // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 54-58.

5. Махмутова Р.К. Материнство как психологический феномен // Вестник удмуртского университета. – 2007. – №9.

6. Махмутова Р.К. Психология материнства: теоретические аспекты изучения мотивации материнского поведения // Вестник удмуртского университета. – 2010. – №2.

7. Мещерякова С.Ю. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери / Мещерякова С.Ю., Авдеева Н.Н., Ганошенко Н.И. // Философия. Психология. Социология. – М., 1996.

8. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

9. Пономарева Е.В. Психологические особенности формирования образа материнства в онтогенезе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 2 (18).

10. Соловьева Е.В. Внутренняя материнская позиция: структура и содержание // Перспективы науки. – 2012. – № 3 (32). – С. 411-414.

11. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический. Журнал. – 1999. – Т. 20. – № 5.

12. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Издательство Института психотерапии. – 2002. – 240 с.

Е.В. Соловьева подчеркивает, что внутренняя материнская позиция, как составляющая мотивационной готовности женщины к выполнению материнских функций, может стать основой для исследования основных компонентов, регулирующих материнское поведение – личностные смыслы материнства, эмоциональное отношение к материнству, к себе в роли матери и к ребенку, представления о содержании и форме материнской деятельности. [10].

Материнство – уникальная ситуация развития самосознания женщины, которая становится этапом переосмысления с родительских позиций собственного детского опыта, периодом интеграции образа родителя и ребёнка, и запускает процесс интеграции собственных жизненных задач развития и задач развития вошедшего в ее мир ребенка. Смысловое переживание материнства становится тем новообразованием, которое позволяет женщине управлять процессом интеграции противоречивых переживаний, и осуществлять осмысленный выбор стратегии родительского поведения [5].

В основе мотивационной стороны психологической готовности к материнству, лежит психологический механизм идентификации, понимающийся не только как отождествление себя с другим человеком, со своими стремлениями, целями, но и с общественными ценностями и идеалами [3].

Выводы. Материнство – это особая форма самореализации женщин, проявляющаяся в потребности быть матерью, в заботе о потомстве, в любви к детям и ответственности за их воспитание. Мотивация материнского поведения включает в себя систему факторов, определяющих направленность поведения женщины, ожидающей появления ребёнка. Становление материнства находится под влиянием социальной среды и реализуется через систему индивидуальных ценностей. О сформированности психологической готовности к материнству свидетельствует наличие следующих компонентов в материнской сфере: личностная и эмоциональная готовность матери, оптимальный баланс ценностей материнской сферы женщины, особенности коммуникативного опыта матери, наличие родительских установок.

Изменения модели материнства, которые происходят в любом обществе приводят к соответствующему изменению в самих общественных отношениях и отношению женщины к своей родительской роли. В иерархии ценностей женщины, в современном мире, материнство занимает незначительное место, так как возросло стремление к профессиональному статусу и высокому уровню благосостояния, все это препятствует родительству. Дальнейшее изучение психологической готовности к материнству должно происходить в контексте создания благоприятных условий для всестороннего развития ребенка через повышение родительской компетентности и гармонизацию семейных отношений.

Литература:

1. Винникот Д.В. Маленькие дети и их матери. – М.: Класс, 1998. – 110 с.

2. Гукасова Г.С. Социально-психологические и социально-педагогические характеристики материнства и отцовства как феномена // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4.

3. Гурьянова Т.А. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность.

	способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5); готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6); способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); *проектная деятельность:* способностью проектировать образовательные программы (ПК-8); способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9); способностью проектировать траектории своего профессио-	*деятельность:* способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6); *проектная деятельность:* способностью проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии (ПК-7); готовностью к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-8); способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных		ной) области (ПК-4); способностью к исследовательской деятельности по отработке содержания и технологий предметного образования (ПК-5).

	нального роста и личностного развития (ПК-10); *исследовательская деятельность:* готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способностью руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12). *культурно-просветительская деятельность:* способностью выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13); способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14).	технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9); готовностью проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10); *методическая деятельность:* готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11); готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12); управленческая деятельность: готовностью изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического		

Г.Г. Филиппова указывает, что родительство, с одной стороны, обеспечивает потребности нового человека, а с другой – реализует потребности самого взрослого во взаимодействии с ребенком, в заботе о нем и в переживании опыта материнства или отцовства; она отмечает также, что категория «ценность материнства» выражается в понятиях долженствования: «нужно», «престижно», «полезно», «социально значимо быть матерью», а категория «потребность в материнстве» несет в себе личное позитивно окрашенное отношение и выражается в понятиях «я испытываю удовлетворение, радость, удовольствие от того, что я мать», «мне нравится быть матерью» [12].

Г.С. Гукасова понимает материнство и отцовство как эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, которая реализуется во всех проявлениях родительского поведения. В работах автора материнству отводится одно из главных мест в системе ценностей человека. Родитель должен уметь заботиться о ребенке и быть способным самостоятельно обеспечить своего ребенка. Подготовка к родительству должна предшествовать факту рождения ребенка, а будущая мама должна достичь эмоциональной автономии от своих родителей, иметь собственные взгляды и ценности, чтобы растить самой своего ребенка. Вместе с тем, автор не отрицает роли позитивного опыта любви, полученного в своей семье, в формировании готовности к материнству [2].

Р.К. Махмутова определяет мотивацию материнского поведения как систему факторов, которые определяют направленность поведения женщины, будущей матери. Становление материнства находится под влиянием социальной среды, реализуя себя через систему индивидуальных ценностей отдельной женщины зависящих от её возрастных и психологических особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, национального, этнического статуса [6].

По мнению Г.Г. Филипповой, на мотивационную основу материнского поведения человека оказывают влияние как благоприятные, так и неблагоприятные факторы, а уровень психологической готовности к материнству определяется суммарным эффектом действия этих факторов к тому моменту, когда женщина становится матерью [12].

Одним из важнейших факторов развития материнской сферы необходимо считать личностную зрелость матери. В работе Р.В. Овчаровой личностная зрелость матери представлена единством личностных и родительских составляющих: аутентичность; адекватное понимание самого себя; активная жизненная позиция; стремление самореализации, саморазвитию; сформированные ценностные ориентации, осознание ответственности за воспитание, принятие позиции родителя; умение гибко строить взаимоотношения с ребенком; и наличие высшего проявления родительских чувств – родительской любви.

Основными структурными компонентами психологической готовности к материнству по мнению Р.В. Овчаровой являются особенности коммуникативного опыта матери, полученного ею в детстве; наличие у женщины субъектного, ценностного отношения к еще не родившемуся ребенку и наличие родительских установок, ориентированных на формирование стратегии воспитания и ухода за ребенком [8].

холодной к материнству. Юнг К.Г. считал, что «мать – первый мир ребенка и последний мир взрослого» [4].

В понимании Д. Винникота, материнство – это способность чувствовать и адекватно удовлетворять его первичные потребности ребенка, не привнося в этот процесс своих чрезмерных страхов или желаний. Описывая особое состояние взаимодействия с ребенком, в котором находится каждая молодая мать, Д. Винникот отмечает что это состояние доступно любой женщине, если она доверяет своим чувствам. Женщина не всегда должна стремиться быть идеальной, а может быть самой собой, отдаться инстинктам, в этом проявилась революционность идей Д. Винникота [1].

В современном обществе мы часто сталкиваемся с фактами неготовности женщины к материнству, депривацией у нее соответствующих потребностей, отказом от собственных детей, ненадлежащим их воспитанием и др. Одной из причин этих явлений, является отсутствие адекватного образа материнства в сознании некоторых женщин, возникшее вследствие существования отрицательного опыта общения со своими родителями, в частности, с матерью.

Е.В. Пономарева считает, что условием для формирования образа материнства у индивида будет наличие у него сформированного образа собственной матери. Автор, выделяя этапы формирования этого образа говорит о первоначальном формировании интегрального образа собственной матери. Затем, на основе сравнения образа собственной матери с образами других матерей, у девочки формируется представление об идеальной матери. В последствии, путем слияния интегрированного образа собственной матери, образа «идеальной» матери, образа «Я» формируется образ себя в роли матери «какой я буду мамой» в будущем. Затем, в поведении женщины по отношению к собственному ребенку происходит реализация и коррекция образа себя как матери [9].

Выделенные Е.В. Пономаревой этапы формирования образа материнства можно сопоставить с этапами формирования материнства, которые сформулированы Г.Г. Филипповой. В работе этого автора материнство представлено как материнская потребностно-мотивационная сфера, состоящая из трех блоков и пяти филогенетических и шести онтогенетических этапов развития. Г.Г. Филиппова рассматривает материнство не только как условие для развития ребенка, но и как особый компонент мотивационной составляющей психологии женщины, формирующийся на протяжении всей жизни. Описывая содержание материнской сферы, автор отмечает важность поэтапного развития потребности в эмоциональном контакте с ребенком и заботе о нем, отношение к ребенку как к самостоятельной ценности, а также ценность материнства как состояния «быть матерью» [11].

Р.К. Махмутова утверждает, что переживание материнства в сфере самосознания женщины проявляется путем развертывания и развития смысловых позиций, отражающих переживание матерью отношений с ребенком в реальной жизненной среде, а также переживание ею особенностей развития собственного мира в векторе «Я как мать» [12].

С.Ю. Мещерякова так же отмечает, что субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку рассматривается как специфическое личностное образование и является основой психологической готовности к материнству. После рождения ребенка, это отношение проецируется в реальное материнское поведение и определяет его эффективность [7].

		и оперативного анализа (ПК-13); готовностью исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-14); готовностью организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы (ПК-15); - готовностью использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ПК-16); культурно-просветительская деятельность: способностью изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп		

		населения (ПК-17); - готовностью разрабатывать стратегии культурно-просветительс-кой деятельности (ПК-18); способностью разрабатывать и реализовывать просветительс-кие программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19); готовностью к использованию современных информационно-коммуника-ционных технологий и средств массовой информации для решения культурно-просветительс-ких задач (ПК-20); способностью формировать художественно-культурную среду (ПК-21).		

**Образование и педагогические науки. http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5*

Если формула профессиональной компетенции педагога в высшей школе представляется в виде формулы:

ПКП = ОК + ОПК + ПК

Где ПК - профессиональная компетенция педагога;

ОК - культурные компетенции;

ОПК - общепрофессиональные компетенции;

ПК - профессиональные компетенции,

то формула для системы постдипломного образования педагога может быть представлена так:

ПКП = (ОК ± Δ) + (ОПК ± Δ) + (ПК ± Δ)

Где ± Δ – это приращение (остается неизменной или даже снижение) составляющих профессиональной компетенции педагога.

Если приращение – это понятно, что позитивное направление, положительная тенденция, и она характерна не для всех учреждений

нем различные аспекты: социальный (Дж. Боулби, В.А. Рамих), культурный (М. Мид, A. Prost, C. Saraceno), духовный (Л.Б. Шнейдер), биологический (Д. Винникот), воспитательный (В.С. Мухина, Г.Г. Филиппова).

В 90-е годы XX века в отечественной психологии было введено понятие «психологическая готовность к материнству», определяемое как «особое психологическое состояние матери, удовлетворяющее важнейшие психологические потребности младенца в безопасности, поддержании интереса к внешнему миру и любви. Так, были проведены исследования, связанные с психологией материнства психофизиологией, психотерапевтическими и психолого-педагогическими аспектами беременности и ранних этапов материнства, девиантным материнством. Изучение готовности к материнству ведется в разных аспектах: исследование факторов риска психической патологии ребенка (А. И. Захаров, В. Скобло, А. А. Северный, Г. В. Козловская, и др.); в плане социологических исследований позднего материнства и материнства несовершеннолетних (С.О. Кашапова); в филогенетическом аспекте (Г.Г. Филиппова). Исследуются значимые личностные характеристики будущей матери, разрабатываются методы, которые выявляют отношения родителей к неродившемуся ребенку (Н.В. Боровикова, С.А. Федоренко), изучаются факторы, влияющие на материнское поведение (С.Н. Копыл, Л.Л. Баз; В.И. Брутман, С.Н. Ениколопов).

При всем разнообразии подходов к изучению материнства, ведущегося в различных аспектах, проблема готовности женщин к выполнению материнских функций полностью не решена; вопрос о факторах (личностных и социальных), которые обеспечивают формирование готовности к материнству, остается открытым. Понятие «психологическая готовность к материнству» не имеет до сих пор точного определения, его сущность и структура понимается неоднозначно.

Цель статьи заключается в анализе и определении понятия «готовность к материнству», выявлении факторов, влияющих на его формирование, а также выделении структурных компонентов исследуемого феномена.

Изложение основного материала. Феномен материнства, «материнствования» (mothering) является сложным явлением, имеющим свои физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности и рассматривающееся в различных контекстах биологическом, социокультурном и психологическом; включающее в себя такие понятия как «социальный институт»; «деятельность матери по уходу, воспитанию и обучению ребенка»; «субъективное ощущение женщины себя матерью», «кровное родство между матерью и ребенком» [5].

Материнство – биологическое и социальное отношение матери к ребенку (детям), функциями которого являются репродуктивная и воспитательная. Материнство, как и отцовство, наиболее полно удовлетворяет эмоциональные и социальные сенсорные, когнитивные потребности ребенка, обеспечивая постепенное усвоение социальных ролей и включение ребенка в систему социальных отношений.

К.Г. Юнг предложил целый ряд архетипов материнства, выразив необычный взгляд: от женщины, которая полностью растворяется в материнстве, проживая тем самым не свою жизнь, а жизнь своих детей, препятствуя тем самым их собственной самоидентичности, до женщины,

Психология

УДК 159.923

студентка Ролинская Татьяна Михайловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ

Аннотация. В данной статье рассмотрен феномен материнства с точки зрения современной педагогической и психологической науки. Дается определение психологической готовности к материнству, раскрывается понятие «материнство», анализируется готовность к материнству, как одна из составляющих формирования родительской сферы личности, рассматриваются особенности формирования образа материнского поведения.

Ключевые слова: Материнская позиция, мотивационная сфера матери, психологическая готовность к материнству, родительская роль, образ материнства, материнское отношение.

Annotation: The phenomenon of motherhood from the perspective of modern pedagogical and psychological science discusses in this article. The definition of psychological readiness for motherhood, revealed the concept of "motherhood", analyzes the readiness to motherhood as one of the components forming the parent sphere of the person, considered features of formation of the image of maternal behavior.

Keywords: Maternal position motivational sphere of the mother, psychological readiness for motherhood, parental role, the image of motherhood, maternal attitude.

Введение. Трансформация социальной и возрастной структуры, происходящая в современном российском обществе, ухудшение здоровья людей репродуктивного возраста, падение рождаемости, огромное число распадающихся семей, рост социального сиротства, отсутствие программ социальной и психологической помощи семье, женщине, которая готовится стать матерью, актуализировали изучение психологической готовности к материнству. Бурное развитие новой отрасли психологической практики – психологическая помощь матери и ребенку, обусловило необходимость изучения психологии материнства и подготовки специалистов в этой области. В нашей стране, где активно развивается социальный запрос психологические услуги подобного характера, мы сталкиваемся с неразработанностью теоретического, методического и организационного обеспечения для психологического сопровождения материнско-детского взаимодействия.

Важность материнского поведения для развития ребенка, его сложная структура и путь развития, множественность культурных и индивидуальных вариантов, а также огромное количество современных исследований в этой области позволяют говорить о материнстве как самостоятельной реальности, требующей разработки целостного научного подхода для его исследования.

В психологической литературе уделяется внимание биологическим основам материнства, а также условиям и факторам индивидуального развития его у человека. Аанализируя феномен материнства, исследователи выделяют в

дополнительного профессионального образования; остается неизменной с учетом роста научно - педагогической информации, можно считать снижением – это негативная сторона, усиливающая «эффект распада компетенции».

По оценкам американских экономистов, ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% прикладных профессиональных знаний, которыми должны владеть биологи, врачи, инженеры, педагоги и другие специалисты. В США установлена своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов- «период полураспада компетентности» - это продолжительность времени (с момента окончания вуза), когда компетентность специалиста понижается на 50%. (5).

По результатам межрегионального мониторинга качества постдипломного педагогического образования (2010г.) почти две трети респондентов отметили, что в процессе постдипломного образования произошло существенное повышение компетенций в предметной сфере и сфере проблем модернизации образования. Столь же высоко оценивается продуктивность методической подготовки (63,9%). Однако около четверти - трети выпускников курсов повышения квалификации *выделили* – “полезность”, ”необходимость” получения знаний в области гуманитарных дисциплин и образовательного менеджмента. Так, по гуманитарным сферам, высокую оценку отметили 24,9 % респондентов, а в области образовательного менеджмента- 24,5%; однако компетенция осталась неизменной (а по нашим соображениям, практически снизилась!) соответственно 13,1 % и 11,7 % (4).

Наряду с общекультурными и общепрофессиональными компетенциями учителя – предметники (на примере учителей экологии, естествознания и др.) оцениваются по направлению профессиональных компетенций в следующем виде:

ПК-1 Готовность к созданию развивающей предметной среды

ПК-2- Готовность к использованию инноваций в методике преподавания учебного предмета (дисциплины)

ПК-3- Готовность к научно- исследовательской работе в области методики обучения и воспитания

ПК-4 –Готовность к проектной деятельности в системе непрерывного образования

ПК-5- Готовность к учебно - профессиональной деятельности

ПК-6- Готовность к организации мониторинга и оцениванию образовательных результатов

ПК-7- Готовность к организации информационно - образовательной среды (Алексеев С.В., Алексашина И.Ю.)

Мини-исследование по оценке указанных компетенций в группе профессиональной переподготовки и повышения квалификации по направлению «Педагогика окружающей среды (Экология)» дают следующие показатели:

№	Компетенция	Доминантные примеры в преподавании экологических дисциплин (курсов)	Оценка по 10-балльной системе
1.	Готовность к созданию развивающей предметной среды	- Создание условий для повышение мотивации к изучению экологических курсов, курсов по устойчивому развитию; - Организациях всех компонентов предметной среды (начиная, с оформления аудитории, класса и заканчивая, создание УМК по предмету).	8,1
2.	Готовность к использованию инноваций в методике преподавания учебного предмета (дисциплины)	- Знание информации об инновациях и инновационных продуктах в области экологии; - Методическая готовность к внедрению инноваций в образовательный процесс; - Наличие мотивов на инновационную деятельность в школе.	8,0
3.	Готовность к научно-исследовательской работе в области методики обучения и воспитания	- Руководство исследовательскими работами и проектами школьников с дальнейшим участием в олимпиадах и конкурсах разного уровня (от школьного до международного); - Проведение рефлексии и самообследования собственной профессиональной деятельности; - Написание научных статей по осмыслению опыта или инноваций в преподавании экологических курсов.	8,5
4.	Готовность к проектной деятельности в системе непрерывного образования	- Участие в международных, российских и городских эколого - образовательных проектах (например, в городе Санкт-Петербурге, «Подготовка экосоветников в школе», «Школьный экологический сертификат» и др. ; - Инициация и организация эколого- образовательных проектов в урочной и внеурочной деятельности, на отделениях дополнительного образования; - Руководство самостоятельной работой школьников в период их работы в рамках индивидуальных образовательных проектов.	9,0
5.	Готовность к учебно - профессиональной деятельности	- Оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм обучения экологии;	8,2

образование требует всестороннего глубокого исследования и каждый автор находит все новые грани изучаемой проблемы.

В процессе коммуникативной деятельности старшиеподростки преобразуют не только информацию, но и самих себя. При этом в качестве перспективной деятельности ставится не просто работа с информацией, успешное осуществление информационно-коммуникативных процессов, а и конструирование учащимися своего «образа Я». Информация не представляет ценности сама по себе, ее ценность определяется тем, насколько она нужна и полезна для конкретного ученика, в конкретной ситуации.

Таким образом, на основании проведенного анализа психолого-педагогической литературы мы можем выделить наиболее оптимальную, на наш взгляд, структуру коммуникативных способностей старших подростков, которая состоит из трех уровней: психофизиологического, психологического и социально-психологического, отражающих как природные, так и социальные факторы, влияющие на развитие данного вида способностей.

Литература:

1. Бодалев, А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. / А. А. Бодалев. - М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.

2. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. / Л. И. Божович.— М.: Педагогика», 1972. — 352 с.

3. Воробьева, Н. А. Структурно-функциональные характеристики семьи как фактор развития коммуникативных способностей старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Воробьева. - Кемерово, 2004. - 187 с.

4. Голубева, Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям / Э. А. Голубева. - М.: Педагогика, 1989. - 100 с.

5. Лабутова, И. В. Развитие общих коммуникативных умений у студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Лабутова - М., 1990. - 16 с.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. - 304 с.

7. Медникова, А. А. Личностный компонент коммуникативных способностей старших подростков с различным уровнем активности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Медникова. – М., 2010. – 30 с.

8. Савва, Л. И. Коммуникативность школьника / Л. И. Савва, А. Л. Солдатченко. - Магнитогорск, 1999. - 32 с.

9. Скрыпко, М. И. Развитие коммуникативных способностей подростка в условиях личностно ориентированного тренинга: Дис. ...канд. пед. наук / М. И. Скрыпко / Челябинск, 2002. - 175 с.

личностные особенности - темперамент и характер [4, с. 16]. На этом уровне мы рассмотрим когнитивный и личностный компоненты структуры коммуникативных способностей. Когнитивный компонент включает в себя психические процессы, оказывающие влияние на то, как человек замечает социальные события, интерпретирует их и сохраняет в памяти, то есть восприятие, мышление, память и речь. Личностный компонент включает характерологические особенности, мотивационно-потребностную и эмоционально-волевую сферу личности.

В отечественной психологии проблема способностей, как отмечает Т. И. Артемьева, оказалась органически связанной с принципом деятельностного подхода, разработанного в трудах А.Н. Леонтьева, согласно которому развитие коммуникативных способностей возможно только при условии построения соответствующей деятельности. При этом подходе психика человека рассматривается как система, обеспечивающая регуляцию индивидуальной деятельности на основе соотнесения отражения внешней реальности с потребностями личности [6].

Социально-психологический уровень коммуникативных способностей отражается в инструментальном или операционном компоненте, который показывает, как реализуются эти способности в общении и насколько успешным является коммуникация. Показателями успешности в общении являются коммуникативная компетентность, социально-психологическая адаптация, а также индивидуальный стиль общения.

Чувство одиночества и не признанности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутомимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, спасение от скуки, признание собственной значимости. Для подростков важно не только быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них положение, приносящее удовлетворение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других - быть признанным, любимым товарищем, для третьих - непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но, в любом случае, оно является ведущим мотивом поведения подростков. Внешние проявления коммуникативного поведения старших школьников весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой - желание выделиться, отличиться любой ценой. Стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, и, одновременно, бравирование собственными недостатками.

Именно в подростковом возрасте отчетливо проявляется тенденция на предпочтение социально - ориентированной формы общения, что создает для подростков условия их признания как социально значимых лиц. И именно в подростковом возрасте проблемы межличностной коммуникации приобретают наибольшую значимость, так как в этот период жизни у человека активно формируются самооценка, самосознание, потребности, ценности, цели, нормы и позиции по отношению ко всему окружающему, именно в это время активно протекает процесс социализации и социально-психологической адаптации.

Выводы. Как в отечественной, так и в зарубежной психологии не существует единого мнения по вопросу структуры коммуникативных способностей, так как это разноуровневое и многофункциональное

		- Использование в образовательном процессе интерактивных технологий и ИКТ; - Использование в образовательном процессе новых учебно - методических комплексов (УМК); - Использование в образовательном процессе диалоговых форм обучения, технологий практической деятельности, организации экскурсий, походов и экспедиций и др.	
6.	Готовность к организации мониторинга и оцениванию образовательных результатов	- Участие в городском мониторинге качества образования (по показателям здоровья, безопасности, выполнения санитарных правил и норм, пришкольных территорий и др.); - Внедрение методов «формирующего оценивания» как средства стимулирования мотивации к получению конечного результата; - Оптимальное сочетание количественных и качественных методов оценки достигаемых образовательных результатов; - Использование методов гуманитарной экспертизы.	7,9
7.	Готовность к организации информационно-образовательной среды	- Широкое использование интернет- технологий в методике обучения экологии; - Опыт участия в дистантном обучении по экологическим курсам; - Поддержка экологической страницы школьного сайта; - Профессиональное использование информационных ресурсов в методике обучения экологии; - Создание собственных информационных эколого-образовательных ресурсов.	7,5

**выборка -45 педагогов и 12 магистров*

Наибольший рейтинг имеют компетенции, связанные с организацией проектной (9,0) и исследовательской деятельности (8,5). В меньшей степени проявляются компетенции, связанные с организацией информационной среды учебного предмета (7,5); тем не менее, для ряда специалистов, особенно педагогов дополнительного образования детей и эти компетенции имеют значимые величины.

Представляют особый интерес исследования пространства (среды) школы, класса, пришкольной территории, проведенные зарубежными (С.Гриффитс, Р.Зоммер, А.Швебел, Д.Черлин, Ф.Беккер, Д.Мак-Персон, Р.Гиффорд, К.Вайнштайн и др.) и российскими учеными (Л.В.Смолова, Г.А.Ковалева, Ю.Г.Панюкова, А.И.Савенков, Е.А.Соловьева и др.). (6)

Особый вид компетенции, необходимый современному педагогу, особенно учителям - естественникам (хотя гуманитарный цикл нуждается в этом направлении не меньше естественного), это средовая компетенция. Средовая компетенция рассматривается нами как профессиональные умения педагога (и всего педагогического коллектива!) создать безопасную, здоровьесозидающую, комфортную образовательную среду в школе; это умение методически использовать значимый образовательный (просветительский, воспитательный) потенциал городской среды. Изучение методики формирования средовой компетенции педагога перспективное направление педагогических исследований по теории и методике предметного образования (13.00.02). Еще одним инновационным направлением педагогических исследований является изучение методики формирования новых перспективных надпрофессиональных компетенций (навыков). Атлас новых профессий (2015г.) определяет позицию международных и отечественных экспертов на необходимость формирования к 2030 году следующих надпрофессиональных навыков, таких как:

1. Мультиязычность и мультикультурность. Свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах.
2. Навыки межотраслевой коммуникации. Понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях.
3. Клиентоориентированность. Умение работать с запросами потребителя.
4. Умение управлять проектами и процессами.
5. Работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач. Умение быстро принимать решения, реагировать на изменения условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем.
6. Способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического курса.
7. Программирование ИТ-решений. Управление сложными автоматизированными комплексами, работа с искусственным интеллектом.
8. Умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми.
9. Системное мышление. Умение определять сложные системы и работать с ними, в том числе, системная инженерия.
10. Бережливое производство. Управление производственным процессом, основанное на постоянном стремлении к устранению всех видов потерь, что

успешность многих профессиональных навыков и, вместе с тем, являются «сквозным фактором», пронизывающим всю структуру личности и обеспечивающим ее адаптацию и социализацию.

В отечественной психологии нет единого мнения относительно структуры и компонентов коммуникативных способностей. Одни авторы (А. В. Батаршев, Ю. В. Варданян, В. В. Волкова) в структуре коммуникативных способностей выделяют коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты, другие (Ю. Н. Емельянов, С. В. Петрушин, В. Л. Захаров, Ю. Ю. Хрящева, И. Н. Зотова, М. В. Иванова) - когнитивный, поведенческий, волевой, личностный и инструментальный компоненты. И. В. Лабутова [5] в структуре коммуникативных способностей отмечает три главных компонента: психотехнический (психофизиологическая саморегуляция индивида в общении), экспрессивный (вербальные и невербальные средства общения) и межличностный (связан с процессом взаимодействия, взаимопонимания и взаимовлияния). Л. И. Савва и А. Л. Солдатченко [8] включают в структуру коммуникативных способностей личностный компонент, состоящий из информационных потребностей и ценностных ориентаций, деятельностный компонент, в который входят умения слушать, воспринимать собеседника и подать информацию, и управленческий компонент, состоящий из организаторских способностей и умения контролировать общение. Н. А. Воробьева [3], в свою очередь, к структурным компонентам коммуникативных способностей старших подростков относит продуктивность и вариативность общения, проявление положительных эмоций и доверия к людям, наблюдательность, особенности речи и голоса, интеллектуальные качества, самообладание, эмпатическое отношение, толерантность и точность восприятия, способность получать удовольствие от общения, коммуникативный этикет. М. И. Скрыпко [9] выделяет такие компоненты, как доброжелательность в коммуникации, эмпатию, самообладание в конфликте, гибкость и активность в общении.

Более детально рассмотрим комплексный подход, предложенный Э. А. Голубевой [4], в котором структура коммуникативных способностей рассматривается на трех уровнях - психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом.

На психофизиологическом уровне автором рассматриваются природные предпосылки коммуникативных способностей, а именно - «типологические свойства нервной системы (реактивность в виде сочетания слабости и лабильности нервной системы, чувствительность); доминирование правого или левого полушария (доминирование правополушарных первосигнальных функций), соотношение I и II сигнальных систем, проявляющихся в невербальности - вербальности» [4, с. 19]. Кроме того, так подростковый возраст характеризуется неравномерностью становления различных систем организма, то значительная гормональная перестройка, связанная с усилением активности системы гипоталамус — гипофиз — кора надпочечников — половые железы, сказывается на «энергетических» параметрах функционирования мозга, интенсивности протекания нервных процессов, уровне активации, возбудимости нервных центров, ведущей к сдвигам функциональных состояний [4, с. 36].

Психологический уровень включает индивидуальные особенности познавательных процессов - восприятия, памяти, мышления и речи, а также

подростков является своеобразной формой воспроизведения взаимоотношений, существующих в обществе взрослых людей, ориентации в нормах этих отношений и их освоения. Ведущий для подростковой стадии тип деятельности предполагает, что в данной деятельности взаимоотношения самих детей и взрослых должны быть весьма разнообразными и развернутыми (и, следовательно, поддающимися регуляции и контролю) и иметь за собой вполне осязаемую значимую объективную цель.

Так или иначе, все исследователи сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками, так как оно находится в центре жизни подростка, во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности. Л. И. Божович отмечает, что, если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками [2].

В старшем подростковом возрасте общение со сверстниками необходимо для становления самоопределения, но имеет и другие функции. Если к доверительному общению со взрослыми старшеклассники в основном прибегают в проблемных ситуациях, когда сами затрудняются принять решение, связанное с планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным. Так же, как и в начале подросткового возраста, происходит приобщение другого к своему внутреннему миру – к своим чувствам, интересам, мыслям, увлечениям. Содержание такого общения – реальная жизнь, а не жизненные перспективы; передаваемая друг другу информация достаточно секретна. Общение требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно основано на отношении к другому как к самому себе, в нем раскрывается собственное реальное «Я». Оно поддерживает самопринятие, самоуважение.

В процессе общения у подростков могут возникать различные затруднения. Такие трудности являются одной из сложнейших проблем психологии. Проблема затруднений (или «барьеров» общения) в качестве объекта специального исследования изучается отечественными и зарубежными психологами с середины XX века (М. Андерсон, Д. Кати, Е. А. Климов, Н. Л. Коломинский, Е. С. Кузьмин, Л. Ли, Г. Ласвель, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин и др.).

В учебной деятельности затруднения взаимодействия между учащимися внутри классного коллектива исследовали Н. В. Кузьмина, В. А. Кан-Калик, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, В. В. Рыжов, Л. А. Поварницина, Е. В. Цуканова и др.

В последние годы исследователи расширяют понятие коммуникативных способностей и рассматривают его как «комплекс индивидуальных особенностей человека, благоприятствующих построению личного и делового общения» [9, с. 4] или как «актуализацию индивидуальных способностей личности к общению, ведущую к самореализации личности как субъекта деятельности» [5, с. 6].

На наш взгляд, разнообразие в определениях и взглядах на природу коммуникативных способностей связано с тем, что эти способности имеют структуру и признаки общих способностей, а также входят в состав специальных способностей (педагогических, организаторских), выражают

предполагает вовлечение в процесс оптимизации бизнеса каждого сотрудника и максимальную ориентацию на потребителя.

11. Экологическое мышление (1).

Выводы. Учет выделенных надпрофессиональных навыков (компетенций) в модернизации систем высшего и постдипломного педагогического образования представляет собой перспективное направление научно - педагогических исследований в первой половине 21 века.

Литература:

1. Атлас новых профессий, вторая редакция, Москва, 2015.
2. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании, коллективная монография под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Тряпицыной, СПб, Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004.
4. Мержанов В.Ю. и др. Межрегиональный мониторинг качества постдипломного педагогического образования: социологический анализ / В.Ю.Мержанов, В.Т.Данцев, Л.Ю.Лебедева, СПб.: СПбАППО, 2010.
5. Проекты концепций и программ реформирования и развития системы повышения квалификации работников образования Российской Федерации (материалы ВТК), М. - МОРФ, 1993. - 71с.
6. Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология), СПб.: СПбГИПСР, 2010
7. ФГОС ВПО http://www.fgosvo.ru/
8. Михалев Ю.В., Шепелин М.А. и др. Вариативность формирования профессиональным образованием конкурентных преимуществ на рынке сервиса // Коллект.науч.монограф. Ноосферное образования в Евразийском пространстве. TV. Ноосферно-евразийская парадигма фундаментализации непрерывного образования / под научн.редакц. д.философ.наук, д.экон.наук, профессора Субетто А.И. - СПб.:Астерион, 2015- 466 с. [текст] (Михалев Ю.В., Шепелин М.А. и др. Вариативность формирования профессиональным образованием конкурентных преимуществ на рынке сервиса. - С.226-229)

Педагогика

УДК 37.013.43: 78 (=512.19) «18/19»
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального искусства Алиева Зарема
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

РЕФОРМИ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОГО НАРОДУ В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

Аннотация. В статье рассмотрены идеи реформаторства, определены особенности развития традиционной крымскотатарской культуры и педагогики; охарактеризованы основные тенденции музыкально-педагогической культуры крымских татар.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая культура, джадидизм, религиозные и светские формы музыки, мектеб, медресе.

Annotation. The article considers the ideas of reformism, the features of the development of the Crimean Tatar traditional culture and pedagogy; describes major trends musical and pedagogical culture of the Crimean Tatars.

Keywords: musical and pedagogical culture, jadidism, religious and secular forms of music, Mekteb, medrese.

Вступ. З кінця XIX століття, за даними історичних джерел і періодичної преси, великі зміни в системі традиційної кримськотатарської культури і педагогіки були пов'язані з практичною реалізацією реформ кримськотатарської освіти [3].

Мета статті. Розглянути тенденції розвитку музично-педагогічної культури кримськотатарського народу в кінці XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу статті. На підставі досліджень В. Ганкевича і Е. Абібуллаєвої, можна стверджувати, що сформований у цей період громадський рух джадідизм головною своєю метою ставив виведення на якісно новий культурний рівень розвитку кримських татар.

Опанування кримськими татарами світських і релігійних музичних дисциплін джадідисти вважали головним засобом для досягнення цієї мети. Серед видатних представників, які сприяли цьому, були – Аджі Абібулла Ефенді Муслім, Ефенді-заде, Сеїт Умер Асан, Аджі Мамут Ізєдін, Ібрагім Ізмайлович Озенбашли, Сеїт Кадир Сале, Сеїт Ібрагім Сеїт Іслям, Бекір Курт-Ваап оглу. Головним ідеологом джадідизму став видатний просвітитель і педагог – Ісмаїл Гаспринський (1851 - 1914). Декларуючи у своїх працях ідеї збереження національних традицій, І. Гаспринський головним вважав прилучення кримськотатарського суспільства до європейської культури [2, с. 55]. Н. Челебіджіхан писав: „Докорінні реформи, проведені новометодистами, були спрямовані на релігійно-моральний бік виховання, складалися спеціальні підручники з моралі рідною мовою, в яких викладено правила, що стосуються різних сторін життя" [8, с. 71]. У своїх працях ідеї збереження та розвитку національної мови і літератури І. Гаспринський головним вважав вивчення російської мови, гуманізацію освіти, виведення

коммуникативных способностей, ведь активность задает потенциальный уровень развития способностей, а социальные условия позволяют актуализировать и максимально использовать этот потенциал [7].

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в анализе структуры коммуникативных способностей старших подростков.

Изложение основного материала статьи. Факторы, определяющие динамику и успешность личности в общении, представляют собой личностные свойства, способности, умения и т. п., составляющие в системе коммуникативную структуру личности, ее коммуникативный потенциал. Исследования, проведенные в сфере межличностного общения В. В. Рыжовым и В. А. Богдановым, дают основания предполагать о существовании коммуникативной структуры личности.

Коммуникативная структура личности - это относительно стабильное целостное образование, состоящее из систем коммуникативных свойств личности и коммуникативного потенциала личности, который взаимодействует с этими системами. Системы этих свойств формируются в процессе общения, а также под влиянием ряда факторов и закрепляются в структуре личности. Выделение особой системы коммуникативных свойств личности возможно только условно, так как личность участвует в общении как целостная личность, и любое ее качество "включено" в общение и, следовательно, влияет на его эффективность. Стабильность коммуникативной структуры личности проявляется в индивидуально-психологических особенностях конкретного индивида под влиянием ряда факторов, среди которых важное место занимают образ жизни человека, социальные ситуации и др. Ядро коммуникативной структуры личности составляют коммуникативные способности.

Коммуникативные способности – это индивидуально психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности. Коммуникативные способности позволяют успешно вступать в контакт с другими людьми, осуществлять коммуникативную, организаторскую и другие виды деятельности [1].

Обзор литературы по проблеме взросления и практические наблюдения позволяют говорить о рубеже развития личности, когда подростковый опыт уже недостаточен для нормального самочувствия, а взрослый опыт еще осознанно не освоен. В связи с этим выделяются основные особенности старших подростков: повышенная, по сравнению с другими возрастами, значимость характерное для подростков противопоставление себя взрослому обществу.

Известно, что к началу подросткового возраста учебная деятельность теряет свое ведущее значение в психологическом развитии учащихся. Основным видом деятельности, по мнению большинства психологов, становится общение. Развитие личности в условиях природного и предметного мира происходит через межличностные отношения; в частности, для старших подростков наиболее значимой становится сфера общения со сверстниками. Для них становится важным: умение познакомится с понравившимся человеком; свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и интересы значимой для него группы; ощущать, что при этом он не теряет индивидуальность, а может высказывать свои мысли и выражать чувства; подростку важно, чтобы его взрослость была заметна окружающим. Общение

Психология

УДК: 316.6-053.6

студентка Матюшкина Инна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается структура коммуникативных способностей старших подростков, представлен анализ различных подходов данной проблеме.

Ключевые слова: коммуникативные способности, структура, подросток, общение.

Annotation: The present article is concerned with the structure of elder adolescents' communication skills, it provides the analysis of different approaches to the given problem.

Keywords: communication skills, structure, teen, chat.

Введение. Многообразие межличностных коммуникаций в современном обществе и усиливающаяся конкуренция во всех сферах жизни требует от молодых людей развитых коммуникативных способностей, проявления социальной активности, ориентированности на успешную социальную интеграцию и адаптацию. Особую актуальность проблема развития коммуникативных способностей приобретает при растущих масштабах Интернет - культуры, которая, в некоторых случаях, оказывает отрицательное воздействие на подростков, приводя к замещению непосредственного общения виртуальным, сужению межличностных контактов.

В существующей системе образования, несмотря на декларирование необходимости развития коммуникативных способностей учащихся, не уделяется достаточного внимания развитию коммуникативного потенциала личности. Разработка и реализация психолого - педагогических технологий развития коммуникативных способностей могли бы способствовать эффективному использованию средств общения, раскрытию коммуникативного потенциала личности, а, в некоторых случаях, даже корректировать социальное поведение. Для этого необходимо определить социальные и психологические факторы, влияющие на развитие коммуникативных способностей, выявить компоненты в структуре этих способностей. Одним из внутренних условий развития коммуникативных способностей является психическая активность, выступающая как формально-динамическое свойство, поэтому необходимо учитывать уровень активности личности в коммуникативной сфере, выбирая стратегию развития

кримськотатарського суспільства на європейський рівень розвитку на основі корінних реформ культури й освіти [2, с. 55]. Н. Челебіджіхан вказував, що докорінні реформи були спрямовані на релігійно-моральний бік виховання. Засобом цих реформ слугували спеціальні підручники з моралі рідною мовою, в яких було викладено правила щодо різних сторін життя і традицій кримськотатарського народу [3, с. 72]. На початку XX століття почалася ще одна діяльність вище перелічених кримськотатарських учених, реформаторів та просвітників, яка була пов'язана з культурою кримських татар. Вони висловлювали те, що „національна культура буде існувати через багатство загальної культури з багатством і різноманітністю її основ" [1, с. 53]. Саме в період впровадження джадидистських ідей в освіту кримських татар, на думку Е. Абібулаєвої, національна преса почала порушивати проблему залучення кримських татар до західноєвропейської культури. Значна роль у цьому належала друкарні газети „Терджіман", яку було відкрито у 1883 році в Бахчисараї.

Як свідчать дослідження багатьох учених, а саме Д. Абібулаєвої, Е. Абібулаєвої, Е. Аблаєва, Л. Редькіної, Е. Бекірової, реформування освіти перетворювалося на рух за загальну просвіту на основі європейської суспільно-педагогічної думки і загальнолюдських цінностей. Тому після наради, що відбулася в Казані й Уфі (1911), виникла програма суспільного життя й культури мусульман Росії, підсумком якої, як стверджує Л. Редькіна, став Всеросійський мусульманський з'їзд, що відбувся в 1917 р. в Москві. Великий внесок у формування концепції національної освіти зробив орган національного правління, що діяв у складі „Міллі Фірка" [3].

Як свідчить дослідження Ф. Салітової, практична реалізація ідей реформаторства здійснювалося в новометодних навчальних закладах, які відкривалися в культурних центрах Росії: медресе „Мухаммадія" (Казань), медресе „Хусанія" (Оренбург), „Усманія" (Уфа), „Зинджирли-медресе (Сімферополь). Навчання в них базувалось: на світоглядних основах ісламу; пріоритетності вивчення рідної мови, національних традицій; викладання світських форм музики. Крім того, велика увага приділялася гуманітарним наукам, що сприяло вивченню філософської спадщини давньогрецьких учених і мислителів ісламського Сходу.

Відродження музичної культури і духовності кримських татар, привело суспільство до усвідомлення необхідності подальшого повноцінного культурного розвитку нації на основі фундаментальних ідей реформаторів, що відобразилися в концепції джадидистів. Це: реформування культурних традицій та освіти; культурна й духовна єдність тюрко-мусульман Росії; синтез європейської та мусульманської культури [1, с. 74].

Таким чином, ідейною основою розвитку кримськотатарської культури й освіти стали методологічні аспекти педагогіки джадидизму на гармонійній єдності тюркського, ісламського та європейського компонентів, що проектувалися на музичну творчість кримських татар. Про роль музики в новометодних навчальних закладах йдеться в книзі Д. Валідова „Нарисі з історії освіченості та літератури татар (до революції 1917 р.)" (1923), де містилися відомості про джадидистські мектеби і медресе, які займали важливе місце у навчальних програмах цих мектебів і медресе. При цьому Д. Валідов, як і інші автори (Г. Сайфуліна, М. Худяков, В. Юнусова, А. Юзеїв) вважав публічне виконання Корану особливим видом мистецтва, для чого потрібні

були і знання, і талант. Таких фахівців називали каріями, більшість з яких були і хафізами, тобто знали напам'ять Коран. А їхніх учнів, які мали талант до читання Корану, називали у кримських татар сохтамі, шакірдамі – у казанських [5, с. 71 - 72]. Крім того, карії були і вчителями музики, які працювали з учнями у літню пору року в місцях, що славилися цим видом навчально-творчої діяльності і вважалися „колискою" конкретних наспівів. Одним з таких місць, куди в останній чверті XIX століття з'їжджалися шакірди і сохти з різних районів Росії, було село Шаймурза Буїнського кантону Симбірського повіту. Там у карія і хафіза Абубекіра було велике медресе [4, с. 62], в якому учні не тільки поповнювали здобуті ними знання, а й набували характерних для служителів культу навичок, володіючи яскравим і звучним голосом виконавців Корану, які завжди відзначалися народом.

Прихильники нового методу навчання, на відміну від давніх методів, що визначали спів Корану необов'язковим, вважали за необхідне включити теджвід (наука про правильне читання Корану) до навчальної програми мектеба, де він мав посідати одне з перших місць. Тому досить звернутися до програми чотирикласних початкових мектебів 1912 року для того, щоб зрозуміти про значну роль музики у прищепленні дітям споконвічних традицій кримськотатарської культури. В ці програми було включено предмети, традиційно пов'язані із засобами музичної творчості. Наприклад, у вказівках до програми містилися такі предмети як: „співуче читання Корану" (другий і третій класи); „вправлення у співучому читанні Корану" (четвертий клас), що передбачало протяжне заучування віршів [3, с. 80 - 82].

Наприклад, ритуальну інструментальну музику було введено у спеціальні медресе і музичні школи-меджліси, де вона застосовувалася для „музично-містеріального театру", виконавці якого мали співати у формі, типовій для шиїтського ісламу, яка, варто зазначити, не була характерна для кримськотатарського виконавства. Тому така форма співу була поширена лише в Сирії, Іраку, Азербайджані. Там учні навчалися світської манери виконання Корану, котра вважалася класичною світською манерою, характерною для співу макамів [2, с. 22]. Мистецтво співу Корану процвітало в Каїрі, в Медині і в Константинополі, а в Середній Азії воно було в занепаді, і тому каріями були мудреріси, які здобули освіту в Бухарі, а у кримських татар люди, які їздили в один з вищеназваних центрів, де процвітало це мистецтво [5, с. 71-72]. Відновлюючи зв'язки з навчальними закладами арабського Сходу, кримськотатарські сохти (учні медресе) засвоювали музичні традиції ісламських центрів, які потім синтезувалися з самобутніми кримськотатарськими музичними традиціями. Є відомості, що в „Зинджірли медресе" запрошували учителів з Каїра і Константинополя, які поширювавали тут ісламські традиції арабського Сходу [1, с. 3].

Отже, провідною тенденцією педагогічного процесу в кінці XIX – початку XX ст. було розв'язання проблеми впровадження у навчальний процес мектебів і медресе музики, з метою її вивчення як світського виду художньої творчості, завдяки цьому посилювалося значення музично-поетичних традицій, що включалися в навчальні програми [5, с. 4]. Головна мета навчальних програм – це забезпечення введення у навчальні заклади європейські форми музики й кримськотатарські музично-поетичні традиції. Серед студентів медресе були популярні музичні інструменти – кавал (сопілка) і саз. Гру на

По результатам нормального распределения, приведенным в таблице 2, наиболее достоверными у пассивных пользователей являются мифологемы центральной оппозиции, мифологемы Вселенной и мифологемы социального символизма. В других группах пользователей выражены все группы мифологем. Наиболее популярными в выборке оказались следующие мифологемы: герой, жертва, охотник, путешественник или турист, дикарь ($p \leq 0{,}05$).

Выводы. Таким образом, у респондентов относительно роли Интернета в жизни человека могут существовать конструктивные представления, например: «Интернет - хорошая помощь в обучении», «В Интернете можно проявить свое творчество», «В Интернете возможные испытания» и деструктивные, в основе которых лежат социальные мифы об Интернете, в частности: «Интернет - зло», «В Интернете можно все делать безнаказанно». Интернету присущ мифологический контент, представленный в обращении к несуществующим героям, выборе мифологических статусов. Основные мифологемы, к которым присоединяются пользователи данной выборки: охотник – жертва; путник, дикарь, герой, мститель. Указанные мифологемы имеют разную валентность и в сочетании с мифами могут привести к девиантной социализации пользователя в интернет-сети.

Литература:

1. Лучинкина А.И. Модель интернет-социализации личности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sci-article.ru/stat.php - №13 (сентябрь), 2014

2. Лучинкина А.И. Специфика мотивации интернет-пользователей. Перспективы науки и образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pnojournal.wordpress.com/archive14/14-06/ № 6 - 2014 - pdf_140616

3. Лучинкина А.И. Міфологічний етап Інтернет-соціалізації // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: зб. наук. пр. асоціації політичних психологів України, Ін-ту соціальної та політичної психології НАПН України. – Вип. 13. – К.: Золоті ворота, 2012. – С. 330–338.

4. Лучинкина А.И. Змістовний аналіз міфологічного етапу Інтернет-соціалізації//Горизонты образования. – Вип. 3 – Севастополь, 2012. – С. 231–240.

5. Лучинкина А.И. Психология человека в Интернете//Учебное пособиеК.: ООО «Информационные системы», 2013. – 200 с.

имеют философскую подоплеку и многовариантность (нельзя выбрать новое начало жизни, но можно изменить ее ход); статусы-констатации – статусы, которые констатируют некий факт (Весна); статусы-призывы (Вперед к лету!), статусы-запросы (а кто уже написал курсовую?). Анализ результатов исследования показал, что пассивные пользователи начинают свою жизнь в социальной сети со статусов-призывов, в то же время статусы-призывы привлекательны и для ситуативных пользователей, однако мало используются активными и чрезмерно активными пользователями. Для ситуативных пользователей наиболее привлекательны статусы-метафоры, статусы-призывы, статусы-запросы. Статусы-запросы могут свидетельствовать о желании общаться с другими пользователями Сети. Кроме того, многие респонденты этой группы не имеют статуса вовсе.

Активные и чрезмерно активные пользователи подвержены к использованию статусов-метафор. Мы считаем, что эта склонность связана со способностью к многовариантности, учетом жизненных альтернатив. Кроме того, 56% отсутствия статусов приходится именно на эту группу. Возможно, это связано с номинализацией, которая возникает при глубоком погружении в деятельность. Именно с этим может быть связано большое количество (46%) статусов-констатаций. В статусах-метафорах указанных респондентов в 15% случаях фигурирует упоминание о Высших Силах, демонах; в 12% случаев в качестве статусов принимается мифологический фразеологизм.

Личные мифологемы пользователей, как результат их присоединения к сети и признак перехода на начальный или основной этап интернет-социализации, были проанализированы с помощью контент-анализа самоотчетов к и мини-сочинений «Мой день в Интернете». Кроме того нами были проанализированы художественные тексты об Интернете, газетные публикации, в которых говорится о роли Интернета в жизни человека, сообщения на страницах пользователей в социальных сетях, их статусы и ники. Контент-анализ самоотчетов пользователей позволил выявить основные мифологемы, к которым присоединяются респонденты в интернет-пространстве (см. Табл. 2).

Таблица 2

Контент-анализ самоотчетов и сочинений пользователей (критерий χ^2)

Группа/тип мифологемы	Мифологемы центральной оппозиции	Мифологемы Вселенной	Культурные универсалии	Мифологемы социального символизма
Пассивные пользователи	23,5	25	23	26,16
Ситуативные пользователи	25,011	25,02	24,011	24
Активные пользователи	26,98	25,8	23,7	25
Чрезмерно активные пользователи	25,46	26,3	23,9	25

$\chi^2 = 23.\ 33666$ при $p \leq 0,05$

скрипці й гітарі необхідно було опанувати сохтові як обов'язковий предмет. Про це часто згадувалося у кримськотатарській пресі початку XX століття [1].

Музика стала важливим засобом розвитку світського виховання і способу життя кримськотатарської молоді. Наприклад, народний музикант М. Рефатов пише у своїй біографії про те, що він керував у Сімферопольській жіночої школі учнівським хором, хоча в постійному штаті цього навчального закладу він не числився [6, с. 38]. У „Зинджірли медресе" в Бахчисараї сохти співали, грали на музичних інструментах, влаштовували концерти та відвідували театральні спектаклі [2, с. 13]. Там також діяли гуртки сохтів, серед яких виділявся гурток під назвою „Національні мелодії, сцена і література", що об'єднував любителів музики, співу, драми і фольклору. Більше того, за спогадами поета А. Айвазова, в той час учня медресе, за наполяганням майбутнього письменника і громадського діяча О. Акчокракли, що викладав татарську мову і літературу, в медресе з 1915 року ввели уроки музики. На його пропозицію вчителем музики був прийнятий В. Данциг. Він організував у медресе хор та струнний оркестр, який займався концертною діяльністю в місті [2, с. 200]. Отже, можна констатувати факт включення музики як навчальної дисципліни в навчальну програму медресе. Це було найзначнішим досягненням на шляху утвердження статусу музики в системі кримськотатарської національної освіти.

Активна участь в музичному житті кримських татар на зламі XIX і XX століть належить сохтам (учні медресе). Музична творчість сохтів – це феномен синтезу ісламських книжкових музично-поетичних традицій, фольклору та елементів європейської музики. Не характерні лінії розвитку творчості сохтів, на думку Д. Карикова, можна порівнювати з творчістю середньовічних європейських вагантів, що має заслуговувати на пильну увагу дослідників [3, с. 61]. Однією з традицій, що покладено в основу творчості сохтів, була – ісламська, пов'язана з книжним співом, інша – з фольклором. Ці традиції, гармонійно развивалися протягом століть у музичній творчості кримських татар. Особливо закріпилися у творчості сохтів ортодоксальні книжні наспіви, яких не забували навіть ті, що обмежувалися початковою освітою в мектебах, або, ті, що згодом здобули світську освіту. Оскільки вони вивчалися в ранньому віці, тому сохти були знавцями народно-пісенної творчості, в основному традиційних жанрів, близьких до книжної культури. Для творчості сохтів, характерним було переписування книг, віршів, у тому числі і пісень невідомих авторів, проте іноді були вказівки творців текстів пісень і мелодій, під враженням яких, талановиті учні створювали свої пісні. На думку В. Юнусової, в цьому простежувалися близькосхідні традиції книжного співу, який базувався на принципі назирів (наслідування існуючих зразків), що відповідало нормам мусульманської учености [4, с. 39].

Тематика пісень, створюваних сохтами, була різноманітною за змістом і стилем виконання; у них було багато смішного і багато сумного [5, с. 26]. Вони відображали життєві ситуації. Наприклад, у пісні „Он бириндж айларда" (Лише на одинадцятий місяць) розповідалось про нещасну долю людини, котра затонула у Чорному морі на кораблі, який прямував до рідного краю. Сохти-виконавці мали досить великий музичний репертуар, з яким вони їздили по селах, заходили в оселі, співали пісні, а також створювали музичні твори, що містили звернення до „публіки". Однією з таких, відомих ще з доісламських часів була пісня, присвячена старовинному святу Наврез. Вона починалася

таким зверненням: „Ми прийшли до вас для того, щоб сказати про наврез” [1, с. 26]. Як відомо, всі ці пісні мали оповідний характер і були близькі за стилем до беїтів. При цьому, важливим було й оформлення виконання пісень, тексти яких прикрашалися різноманітними орнаментами і каліграфією. Велику увагу цій роботі приділяли ще на стадії переписування тексту, після чого, закрутивши текст навколо прикрашених різьбленням котушок, розкручуючи виконували його. Отже, можна підсумувати, що творчість сохтів становила синтез музично-поетичного, сценічного і образотворчого мистецтва, а також була продовженням усної традиції художньої культури кримських татар.

Реформи освіти, просвітницький рух, оновлення традиційного побуту кримських татар відобразилися у творчості сохтів, які, створюючи сатиричні пісні, висміювали окремих вчителів, за це такі твори у них конфісковували. Разом із тим, ці пісні стали основою становлення в медресе так званого „театру сохтів”, у якому ставилися інсценівки, де учні розігрували сценки, критикуючи застарілі порядки і рутинні методи навчання в медресе. Таким чином, творчість сохтів набувала соціального характеру, що з часом оформилося в цілісний напрям, вінцем якого були пісні сохтів. Вони активно залучали до участі в демократичному русі кримськотатарську молодь. Так, творчість сохтів, розвинувшись упродовж багатьох століть, ставала сучасною, соціально детермінованою художньою традицією, яка була досить поширена серед усього мусульманського учнівства. Наприклад, пісня, що отримала назву татарської Марсельєзи – „Ми кримські джигіти”, стала, на думку А. Кончевського, першою кримськотатарською революційною піснею [1, с. 14]. Більш точно її схарактеризував Я. Шерфедінов, назвавши цю пісню гімном кримськотатарського демократичного студентства [4, с. 38]. Отже, творчість сохтів, на нашу думку, відобразивши в національній освітній практиці ідеї реформізму, не тільки змінила традиційний спосіб життя кримських татар, а й визначала можливі перспективи подальшого розвитку національної культури, музичного мистецтва та педагогіки кримських татар.

На початку XX століття в кримськотатарській пресі можна було зустріти інформацію про концерти сохтів як в Сімферополі, так і в інших центрах кримськотатарської культури, огляди яких опубліковані І. Керімовим в книжці „Гаспринскийниңъ „Джанлы” таріхи 1883-1914” (Жива історія за Гаспринським). В газеті „Терджіман” (1908) Р. Меїнов писав про те, що на літературно-музичному вечорі, який був проведено в залі Сімферопольського Дворянського зібрання, сохти хором виконували пісню „Ми кримські джигіти”. При цьому він зазначав, що цей хор у всіх відношеннях виявився кращим від тих, які виступали на попередніх вечорах. Цього разу голоси звучали краще, мелодія добре вивчена, всі співаки привчені дивитися на диригента” [2, с. 207]. 5 березня того ж року в залі Сімферопольського клубу на вечорі східної музики виступив хор сохтів під керуванням В. Данцига (найбільш часто згадуване в пресі ім'я музиканта-диригента). Про це повідомила газета „Терджіман” від 15 березня 1908 року [2, с. 212]. Проводилися і благодійні заходи на користь бідних. Так, у Бахчисараї, згідно з інформацією, поданою у газеті „Терджіман” (1912), „відбувся кіносеанс, перед яким молоді музиканти-аматори виконували на скрипці, мандоліні і гітарі кримськотатарські народні пісні [2, с. 220]. Висвітлюючи культурно-просвітницький захід, що відбувся в „Зинджирли медресе” 29 грудня 1913 року, у газеті „Терджіман” (1913) писалося про те, що у першому відділенні

По результатам эмпирического исследования было выявлено, что у респондентов, которые практически не пользуются Интернетом, преобладают предписания-приказы (64%) и предписания-поучения (51%), полученные в разные возрастные периоды из художественной литературы, от друзей и родителей.

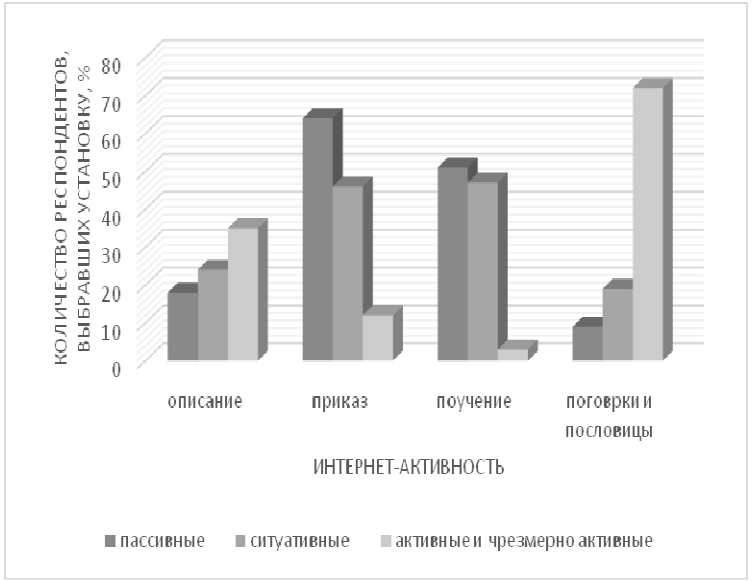


Рисунок 1. Распределение типов установок по интернет-активности респондентов

Как видно из рисунка 1, респонденты, которые пользуются Интернетом ситуативно, во время предыдущей социализации лучше всего усвоили описания (47%) и предписания-поучения (46%). У респондентов, которые активно и чрезмерно активно пользуются Интернетом, преобладают пословицы и поговорки (72%). У респондентов других групп эти типы установок практически не выражены. Мы считаем, что именно метафора дает возможность многовариантности дальнейшего развития личности и может быть тем самым Запросом, на который человеком дается Ответ в процессе социализации. Исследование источников возникновения деструктивных представлений о роли Интернета в жизни человека показало, что наиболее популярными источниками являются художественные произведения (36%), газетные публикации (31%), близкие (19%).

Структурированное интервью с респондентами позволило сделать выводы относительно приверженности ситуативных, активных и чрезмерно активных пользователей к мифологическому контенту статусов в социальных сетях. По результатам опроса нами был определен массив статусов, который мы разделили по следующим типам: статусы-метафоры – это статусы, которые

Таблица 1

Распределение конструктивных представлений и мифов по интернет-активности пользователей

Интернет-активность/ тип представлений	**Конструктивные представления (количество респондентов)**	**Мифы (количество респондентов)**
Непользователи	255	145
Пассивные	179	41
Ситуативные	150	110
Активные	224	76
Чрезмерно активные	80	100

У активных пользователей вновь наблюдается рост числа респондентов с конструктивными представлениями об Интернете (71%). Мы считаем, что это связано с расширением своего опыта относительно возможностей интернет-пространства. У чрезмерно активных пользователей только 55% респондентов имеют сложившиеся конструктивные представления.

Следующей задачей нашего исследования было выявление источников, которые влияют на формирование как конструктивных представлений, так и социальных мифов у пользователей до начала пользования Интернетом. С этой целью испытуемым предлагалось записать представление об Интернете, указать примерно возраст, в котором были сформулированы каждое правило, источник его возникновения, оценить соблюдение этого правила в реальной жизни. По результатам анкеты анализировались содержательный тип правила; валентность (положительная, отрицательная и нейтральная); источник, откуда возникло правило; степень следования правилу. Все ответы были разделены на пять групп: описание, предписание-получение, предписание-использование, пословицы и поговорки.

К первой группе нами было отнесены ответы, содержащие предписание-указания: не сиди долго в сети; не играй в игры; не сиди в Интернете, потому что потеряешь друзей. Во вторую группу вошли предписания-поучения: надо нормировать свою деятельность в Интернете, ребенку опасно пользоваться Интернетом, в Интернете нужно быть осторожным. Третья группа ответов касается описаний: в Интернете все друг другу друзья, Интернет дает возможность отдохнуть от работы, Интернет экономит время, в Интернете подолгу сидят или лентяи, или психи. К четвертой группе ответов нами были отнесены пословицы и поговорки: Интернет-Интернет, отпусти в туалет; Интернет один, а провайдеры разные.

було дано театралізовану виставу з життя сохтів, а в другому і третьому показано концертну програму, до якої ввійшли кримськотатарські протяжні пісні виконанні хором [3, с. 221]. У Сімферопольському клубі учнями гімназії, реального училища, а також сохтами медресе було організувано музичне зібрання під назвою „Свобода", на якому хор та аматорський оркестр виконували кримськотатарські народні пісні та мелодії [1, с. 209].

В публіцистичній статті „Про народну творчость" у газеті „Терджіман" (Перекладач) О. Акчокракли висвітлював проблеми кримськотатарських народних музикантів-виконавців. Він відзначав нечисленність і бідність звучання національних музичних ансамблів. Тому, Акчокракли пропонував, по-перше: створити симфонічний оркестр; по-друге, навчити музикантів грати по нотах [205]. На його думку, забезпеченню змістовності репертуару і якості музичного виконавства сприяло включення до репертуару музикантів художньо повноцінних творів, а також відродження давніх народних наспівів та інструментальних мелодій [5, с. 33-34]. Отже, Акчокракли висловлювався за активне залучення кримських татар до музичної культури і закликав до здобуття ними музичної освіти. Важливою функцією мистецтва О. Акчокракли вважав: відображення правдивого життя; відповідність жанру до свого призначення; прагнення передати традиції народу.

Крім того, О. Акчокрали вказував і на те, що музичне мистецтво має „очищати" свідомість та „відточувати" розум і моральність людини. А саме: великодушного – звеличувати; боягуза – перетворювати на сміливця; скупого змусити розщедритися [5, с. 57]. На думку О. Акчокракли, музика має бути: доступною; благозвучною; змістовною; об'єднувати співака і слухача [1, с. 42-43].

Висновки. Отже аналіз архівних матеріалів, періодики кінця XIX - початку XX століття дав змогу виокремити наступні тенденції розвитку музично-педагогічної культури кримськотатарського народу в кінці XIX – початку XX ст.:

- відродження національних музичних традицій;
- визнання необхідності посилення виховної функції музичної дисципліни в навчальних закладах;
- поступова зміна культурних, моральних, естетичних, музично-педагогічних ідеалів у зв'язку з ідеєю музичної освіти;
- широка пропаганда загальнолюдських музичних цінностей та національних традицій у музичному вихованні;
- вирішення питань музичного виховання, виходячи з позицій гуманізму;
- проекти реформування національної музичної системи;
- пошуки нових форм музичного виховання;
- розгляд музичної педагогіки як „мистецтва виховання";
- визначення суті поняття „музично-педагогічна культура кримськотатарського народу" і нових, у зв'язку з цим, вимог до розвитку сучасних музично-педагогічних традицій кримських татар;
- потреба впровадження ідей джадидизму в розвиток кримськотатарського суспільства на основі європейської і світової цивілізації;
- пропаганда діяльності видатних представників кримськотатарської громадської думки і педагогіки;
- розробка програм з музики для кримськотатарських шкіл.

Література:
1. Абибуллаева Д.И. «Терджиман» о Симферопольской татарской учительской школе / Д.И. Абибуллаева // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2002. - №1. – С. 3–5.
2. Алиева З. Современный уровень востребованности музыкально-педагогического наследия крымских татар в учебном процессе / З. Алиева // Теоретические и практические вопросы культурологи: [сб. науч. трудов]. – Мелитополь : Сана, 2007. – Вып. XXIII.ЧII. – С. 80 – 83.
3. Алиев Ф. Антология крымской музыки / Ф. Алиев. – Симферополь: Доля, 2001. – 600 с.
4. Гаспринский И. Россия и Восток / Исмаил Гаспринский. – Казань: Фонд Жиен: Татарское кН. Изд-во, 1993. – 132 с.
5. Изидинов С.Р. О национальной музыке крымских татар: материалы Междунар. науч. конф. [«Крымские татары: история и современность (к 50-летию депортации крымскотатарского народа)] (Киев, 13 –14 мая 1994 г.). – Киев: 1995. – С. 169–174.
6. Керимов И.А. Поступь культуры. По материала крымскотатарской периодической печати 1920-38 гг. Симферополь: Таврия, 1997. – 496 с.

Педагогика

УДК 371

заслуженный работник образования Республики Крым,
лауреат государственной премии Республики Крым,
старший преподаватель Алиева Зарема Эбазеровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ВОПЛОЩЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТА В ТЕКСТАХ СКРИПИЧНЫХ УЧЕБНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрен процесс развитие скрипичной педагогики и практика создания нотных учебников к началу XX века, что привело к постепенному формированию представлений о статусе и функциях материальных средств обучения.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, музыкант.

Annotation. In the article the process of the development of violin pedagogy and practice in the creation of music textbooks by the beginning of XX century, which led to the gradual formation of ideas about the status and functions of the material means of education.

Keywords: musical-aesthetic education, musician.

Введение. Осмысление комплексных текстов нотных учебников позволяет выявить в их структуре процессы моделирования учебно-исполнительской деятельности. Это позиционирует нотные учебники в качестве одного из важнейших материальных средств обучения музыканта-исполнителя,

По результатам эмпирического исследования в данной выборке были определены четыре группы пользователей: пассивные пользователи (220 человек), срок пребывания в интернет-пространстве в которых составляет до 1 часа и не более двух раз в неделю. Эти пользователи крайне редко общаются в Интернете, не проявляют самостоятельную поисковую активность, не склонны к изменению деятельности, сайта. Реальное пространство для них важнее виртуального; ситуативные пользователи (260 человек), которые посещают интернет-пространство каждые сутки в течение 1-2 часов. Чаще проявляют интернет-активность только при необходимости, общаются только когда есть свободное время, иногда могут заниматься в Интернете несколькими делами одновременно; активные пользователи (300 человек) находятся в Интернете 3-7 часов в сутки, занимаются каким-то делом, путешествуют по поисковым сайтам, всегда ищут новую интересную для себя информацию и / или заходят в социальную сеть вместе со входом в Интернет, часто / всегда у них открыто несколько вкладок по различным темам и направлениям деятельности; чрезмерно активные пользователи (180 человек), которые проводят в интернет-пространстве более 7:00, общаются одновременно с группой пользователей или в разных группах пользователей в нескольких социальных сетях, путешествуют по поисковым сайтам, знают где искать нужную информацию, у них всегда открыто несколько вкладок. Могут одновременно заниматься несколькими деятельностями. Интернет-пространство для них является более приоритетным, чем реальное[2].

Следует отметить, что количество респондентов, которые имеют конструктивные представления о роли Интернета в жизни человека нелинейно зависит от их интернет-активности. Так, среди непользователей у 66% респондентов сформированы конструктивные представления о роли Интернета в жизни человека, 81% пассивных пользователей также имеют конструктивные представления о роли Интернета.

Однако, среди ситуативных пользователей количество респондентов с конструктивными представлениями о роли Интернета в жизни человека уменьшается и составляет только 54% от этой группы. Мы считаем, что ознакомление пользователей с возможностями Интернета приводит в случае ситуативного пользования к мифологизации отдельных трудностей или успехов по причине того, что пользователи не успевают наработать определенный опыт (см. табл.1).

было. Респонденты привлекались благодаря рассылке приглашений к участию в научном исследовании и были выбраны методом случайных чисел.

Исследование мифологической составляющей предусматривало следующую последовательность действий:

1. Определение представлений пользователей о роли Интернета в жизни человека;
2. Выявление следования мифам пользователей с разными уровнями интернет-активности;
3. Исследование личных мифологем пользователей.

В ходе исследования мифологической составляющей все представления пользователей о роли Интернета в жизни человека собирались с помощью интент-анализа самоотчетов пользователей, публикаций СМИ, художественной литературы и исследовательского опросника о роли интернета в жизни человека. Так, анализ результатов исследовательского опросника позволил выявить наиболее достоверные представления о роли Интернета в жизни человека для респондентов данной выборки (p = 0,05): Я считаю, что ...

1. «В Интернете можно проявить свое творчество».
2. «В Интернете возможные испытания».
3. «Интернет - большая библиотека».
4. «Для того, чтобы ориентироваться в интернет-пространстве надо учиться».
5. Интернет помогает устанавливать связи с пользователями из разных мест.
6. Интернет дает возможность экономии времени.
7. Надо нормировать свою деятельность в Интернете.
8. «Интернет - хорошая помощь в обучении».

Указанные представления нами были определены как конструктивные, побудившие пользователей к социально одобряемым действиям, в частности: повышению инструментальной компетентности, поиск новой познавательной информации. Следует отметить, что у 67% выборки сформированы именно конструктивные представления о роли Интернета в жизни человека.

Однако, в ходе исследования были обнаружены и ложные представления пользователей о роли Интернета в жизни человека, которые мы отнесли к мифам:

1. Интернет – это информационная свалка.
2. Всю информацию, собранную в Интернете, можно найти по другим источникам.
3. Большинство пользователей Интернета – люди с расстроенной психикой.
4. Люди бегут в Интернет от реальности.
5. Интернет-общение нужно только одиноким.
6. Пользование Интернетом всячески вредит здоровью.
7. Интернет – не место для ребенка.
8. В Интернете никогда не знаешь, с кем имеешь дело.
9. В Интернете все остаются безнаказанными.

Ложными, деструктивными эти представления мы считаем потому, что они приводят к необъективной оценке возможностей интернет-пространства, определению только негативного его влияния, что приводит к торможению процесса дальнейшей интернет-социализации.

являющегося одновременно источником опыта эмоционально-ценностных отношений, знаний и моделью организации учебного процесса.

В основу статьи положены фундаментальные труды по теории музыкального текста и музыкального языка (М. Арановский, Б. Асафьев, М. Бонфельд, Л. Мазель, Е. Назайкинский, В. Холопова, В. Цуккерман), теории музыкальных значений (И. Алексеева, Р. Байкиева, П. Кириченко, Л. Шаймухаметова).

Цель статьи - осмысление путей формирования текста нотного учебника, способствующих целостному освоению основ скрипичного исполнительства. Эстетическое воспитание и формирование у подрастающих поколений эстетического идеала, который обобщает наиболее важные и существенные эстетические представления и взгляды человека.

Изложение основного содержания статьи. Развитие скрипичного искусства в XIX веке, как и в целом музыкального искусства, протекает под влиянием ряда факторов, среди которых в начале века выделяется мощное воздействие эстетики французского классицизма, постепенно сменяющееся эстетикой романтического искусства, а в конце века - реалистического искусства. Наравне с этим, в течение века на развитие скрипичной педагогики все большее влияние оказывает увеличивающаяся дифференциация видов музыкальной деятельности - композиторской, исполнительской и педагогической, а также возрастная дифференциация процесса обучения.

Эти особенности получают отражение и в комплексных текстах скрипичных учебников, ярким примером которых в начале века стала «Methode du Violon» П.Байо - Р.Крейцера - П.Роде («Школа игры на скрипке», 1802). В ней, во многом под воздействием благородно-сдержанной и одновременно ораторско-патетической манеры исполнения Дж. Б. Виотти, провозглашаются задачи исполнительства нового времени: «Передавать чувства с энергией и благородством», «захватить массу», «возвысить души». Для реализации этих идей авторы предлагают в процессе обучения «более всего обращать внимание на изучение механизма, потому что скрипка - инструмент чрезвычайно трудный, на котором малейшее отступление ведет за собой величайшие погрешности. Лишь с помощью полностью сознательного изучения основных правил этой «Школы» они могут не только победить все трудности, но и иметь в своем распоряжении достаточные материальные средства для того, чтобы придать своей игре возможную силу выражения» [2, с. 14].

Исключительно важным фактором развития музыкального искусства в начале XIX века становится смена художественных направлений - классицизм эпохи Просвещения постепенно уступает место романтизму. Главная его отличительная черта - повышенная эмоциональная выразительность, первенство чувства над рациональностью мышления. В романтической музыке отчетливо проявляется тяга к образам внутреннего мира, стремление к размышлению, переживанию, созерцанию. Отражая широкий круг идейно-эстетических тенденций, художники-романтики активно искали новые средства выразительности в обновлении интонационного строя музыки (отсюда - обогащение ее национальным музыкальным фольклором, городской бытовой музыкой), в жанрах и формах музыкальных произведений, в особой красочности (гармонической, темброво-изобразительной, фактурной, оркестровой), в индивидуализации исполнительского стиля и в характеристичности исполнительских приемов. Этот поиск приводит, в том

числе, к увлечению виртуозностью, блеском, красочностью, особенно ярко выявившимся именно в инструментальном исполнительстве. Соответственно, новые веяния не могли обойти и скрипичную педагогику, где они постепенно дополняют устоявшиеся традиции.

Характерный пример этого можно видеть в «Violinschule» Л. Шпора («Скрипичная школа», Вена, 1832), ставшей важным этапом на пути развития теории и методики обучения скрипача. Ориентированная на воспитание солиста, «Violinschule» отражает огромный исполнительский, композиторский, педагогический опыт одного из крупнейших музыкантов своего времени.

Комплексный текст «Violinschule» предстает не столько учебником для ежедневного и последовательного развития игровых навыков начинающих музыкантов, сколько иллюстрацией взглядов автора на пути развития навыков звукоизвлечения, чувства ритма, штриховой техники, владения грифом, средствами выразительности и т.д. Основным музыкальным учебным материалом «Violinschule» являются этюды, в которых очень точно переданы и стилевые особенности музыкального языка Шпора, и присущий ему выверенный рационализм исполнительской техники (обретение которой имеет большое значение для профессионального развития любого скрипача), и «дух эпохи» [5, с. 270].

Поиски новых путей воспитания скрипача заставляет педагогов обратить пристальное внимание на ранний этап обучения, когда закладываются основы исполнительского мастерства. В первой трети XIX века начинает активно развиваться «детская» музыкальная педагогика, специфика которой заметно проявляется в характере дидактического материала. В последовавших за «Methode de Violon» скрипичных «Школах» Ф. Мазаса, Ш. Берио коренным образом переосмысливается методика воспитания игровых навыков, а инструктивный материал, посредством которого более последовательно решаются задачи комплексного технического и музыкального развития скрипача, в большей мере начинает соответствовать возрастным возможностям обучаемых.

«Methode de Violon» Ж.Ф. Мазаса, предлагающая последовательную (хотя и не во всем постепенную) систему развития игровых навыков, художественно-образный инструктивный музыкальный материал, явилась значительным шагом вперед по сравнению с предшествующими учебниками. Важным ее отличием от других учебников того времени, нацеленных на воспитание исполнительской технологии на сугубо инструктивном материале, явилась реализованная в комплексном тексте учебника установка на воспитание исполнительских навыков с позиции художественноэстетического восприятия музыки, чему способствовало использование произведений лучших композиторов той эпохи [4, с. 86].

Одним из наиболее значительных учебников XIX века стала «Methode de Violon» Ш. Берио («Школа игры на скрипке», 1858). Явившаяся итогом исполнительской, композиторской, педагогической деятельности замечательного музыканта, она почти сто лет была едва ли не самым распространенным учебным пособием для начинающих. «Methode de Violon» состоит из трех частей: 1. О механизме. Понятие об элементарной технике. 2. О механизме. Техника виртуоза. 3. О стиле и его элементах. Существенное отличие этой «Школы» от ее предшественниц - отчетливо выраженное внимание к комплексному музыкально-техническому развитию учащегося.

constructive ideas of the Internet role in human life not linearly depends on their Internet activity.

Research of sources of emergence of destructive ideas of the Internet role in human life showed that the most popular sources are works of art, newspaper publications and opinion of relatives. The main mythemes which users of this selection join: the hunter – the victim; traveler, savage, hero, avenger. The specified mythemes have different valence and in combination with myths can lead to deviant socialization of the user in an Internet network.

Keywords: Internet socialization, user, mythological component, mytheme, constructive representations, myths.

Введение. Расширение жизненного пространства личности за счет ресурсов интернет-среды приводит к изменению привычных норм и стереотипов восприятия реальности, что требует не только особого отношения к социально-психологическим процессам, протекающим в интернете, но и тщательного их исследования. Учитывая, что наряду с другими пользователями Интернета, появляются хакеры, интернет-тролли, охотники и жертвы кибербуллинга, спамеры, мы считаем необходимым исследовать те деструктивные установки, которые приводят к девиантному поведению в интернет-пространстве или препятствуют вхождению пользователя в это пространство.

Целью статьи является анализ особенностей мифологической составляющей интернет-социализации личности.

Изложение основного материала статьи. Ранее нами было отмечено, что «интернет-социализация может быть определена как процесс расширения социального опыта личности в социально-культурном пространстве Интернета, благодаря поэтапному развертыванию инструментальной, мотивационной и мифологической составляющих данного процесса, ведущего к конструированию социального пространства субъектом, а в отдельных случаях к формированию виртуальной личности» [5]. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод, что мифологическая составляющая характеризуется представлениями личности о роли Интернета в жизни человека и личными мифологемами пользователей [3, 4]. Кроме того, мы считаем необходимым определить временные (время пребывания, срок) и деятельностные (включенность в одну или несколько деятельностей одновременно, насыщенность событиями) параметры. Эти параметры составляют основу интернет-активности пользователя, которая была принята за основу распределения выборки[1, 2].

Эмпирическую базу составили 1360 респондентов, из которых 960 пользователей интернет-пространства и 400 непользователей. Непользователи привлекались к исследованию как контрольная группа, по сравнению с которой анализировались особенности интернет-социализации пользователей Интернета. Возрастное и гендерное распределение респондентов: мужчины - 614 человек, женщины – 746 человек; по возрасту: 12-15 лет – 200 человек, 16-20 лет – 240 человек, 21-28 лет – 240 человек, 29-35 лет – 260 человек, 35-45 лет – 2 =40 человек, 45 лет и выше – 180 респондентов. Нижнее ограничение по возрасту вызвано тем, что начиная с 12 лет подростки могут открыто регистрироваться в социальных сетях. Верхний возрастной предел не устанавливался, однако в указанной избиратели респондентов старше 65 лет не

Под ред. Д.Б. Богоявленской /Дж. Фриман. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 371-379.

17. Щебланова Е.И. Зачем определять одаренность школьников // Одаренный ребенок. – 2002. – № 2.– С. 32-46.

18. Эфроимсон В.П. Гениальность и генетика. – М., 1998.

19. Юркевич В.С. Психологическая наука и образование / В.С. Юркевич // Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества. – 2009. – № 4. – С. 65-78

Психология

УДК 316.61:004.946

доктор психологических наук Лучинкина Анжелика Ильинична
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНТЕРНЕТ-СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования мифологической составляющей интернет-социализации. Автор, опираясь на собственную концепцию интернет-социализации, отмечает, что развертывание указанного процесса происходит поэтапно по мифологической, мотивационной и инструментальной составляющим. Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что мифологическая составляющая характеризуется представлениями личности о роли Интернета в жизни человека и личными мифологемами пользователей. В ходе исследования выявлено, что количество респондентов, которые имеют конструктивные представления о роли Интернета в жизни человека нелинейно зависит от их интернет-активности. Исследование источников возникновения деструктивных представлений о роли Интернета в жизни человека показало, что наиболее популярными источниками являются художественные произведения, газетные публикации, мнение близких. Автор отмечает, что Интернету присущ мифологический контент, представленный в обращении к несуществующим героям, выборе мифологических статусов. Основные мифологемы, к которым присоединяются пользователи данной выборки: охотник – жертва; путник, дикарь, герой, мститель. Указанные мифологемы имеют разную валентность и в сочетании с мифами могут привести к девиантной социализации пользователя в интернет-сети.

Ключевые слова: интернет-социализация, пользователь, мифологическая составляющая, мифологема, конструктивные представления, мифы.

Annotation. In article are given results of research of a mythological component of Internet socialization. The author, leaning on own the concept of Internet socialization, notes expansion of the specified process which occur step by step on mythological, motivational and tool components. The analysis of scientific literature on a problem of research showed that the mythological component is characterized by ideas of the personality of the Internet role in human life and personal mythemes of users. During research it is revealed that the number of respondents who have

Оно проявляется в сочетании логически выстроенной последовательности развития игровых навыков, с подбором музыкального материала, отличающегося высокой художественностью и «скрипичностью» [1, с. 56].

Важным этапом развития скрипичной педагогической мысли XIX века становится «Violinschule» («Скрипичная школа») И. Иоахима - А. Мозера. И хотя по времени издания - 1905 г. - она, несомненно, относится к XX веку, но, обобщая исполнительские и педагогические взгляды И. Иоахима, одного из крупнейших скрипачей XIX века, эта «Школа» как бы подводит итог развитию скрипичной педагогики именно этой эпохи.

Авторы так формулируют задачу «Violinschule»: «Не виртуозность наша конечная цель, а музыкант, который может подчинить свое техническое умение художественным целям. <...> Мы хотим привести ученика к тому моменту, когда кончается ремесленная игра на скрипке и начинается художественное музицирование. После первых же штриховых упражнений и упражнений на грифе он должен понять элементы фразировки для того, чтобы как можно раньше понять, что сознательное выражение и исполнение не являются приходящими извне, а органически связаны со всей игрой. Привлечение сравнений из родственных искусств и литературы, как и использование народных песен, значительно облегчает эту задачу» [3, с. 56].

Скрипичные учебники XIX века в значительной мере способствовали обобщению достижений педагогической практики и развитию теории и методики обучения скрипача, которые в целом отражают два основных направления в воспитании скрипача - технико-репродуктивный подход и подход, основанный на принципе единства технического и художественного развития. Отраженные в текстах учебников индивидуальные методики обучения, предложенные ведущими музыкантами того времени и тиражированные массовыми изданиями, открывали для широкого круга музыкантов возможность не только воспринимать передовые идеи, но и, опираясь на них, искать собственные педагогические решения.

Углубляющаяся дифференциация композиторского, исполнительского и педагогического творчества, закрепление виртуозности в качестве одного из ведущих выразительных свойств музыки - все это в течение века в значительной мере меняет облик скрипичных учебников. И хотя в них по-прежнему значительное место отводится учебному материалу, ориентированному на развитие операционно-технологических навыков, его содержание постепенно преобразуется, благодаря увеличению художественно-образной составляющей музыкальных учебных текстов.

. Воспитание эстетического идеала предполагает прежде всего развитие у учащихся эстетических чувств, эстетического восприятия и духовного воспитания. Одни и те же явления действительности и искусства можно видеть, чувствовать и воспринимать по-разному. Одни могут часами любоваться красотой природы и картинами художников, а вторые и к тому и другому совершенно равнодушны. Развитие эстетического восприятия невозможно без обогащения учащихся эстетическими впечатлениями, без развития у них эмоционального, личного отношения к воспринимаемому. Необходимо воспитывать у учащихся эмоциональную отзывчивость, обращать их внимание на прекрасное в окружающей жизни и быту, в произведениях искусства.

За современными достижениями в области музыкального образования и духовного воспитания в школе и вне школы лежит длинный и сложный путь становления и развития теории и практики массового музыкально-эстетического и духовного воспитания в области искусства и просвещения.

Система музыкального образования в современной школе связывает воедино воспитание эстетического восприятия музыки, духовного восприятия и развитиея исполнительских возможностей учащихся. Ознакомление учащихся с лучшими образцами музыкального творчества служит основой идейного и нравственного воспитания школьника средствами этого искусства, основой формирования музыкального вкуса. Накопление музыкальных впечатлений развивает у детей музыкальные потребности, интересы и способности. Обучение исполнительской деятельности осуществляется тем успешнее, чем больше развита у учащихся способность эстетически воспринимать музыку.

Образование музыкальных представлений связано с осознанием особенностей музыкального языка, строения музыкальной речи, ее выразительных средств. Эмоциональная отзывчивость на музыку формируется и воспитывается вместе с развитием специальных музыкальных способностей, к которым относятся музыкально-слуховые представления, музыкальный слух в широком понимании, музыкальная память. Первым условием развития всех этих способностей в процессе восприятия музыки является правильный отбор музыкальных произведений не только по содержанию и художественным качествам, но и по их доступности соответственно возрасту и уровню как общего, так и собственно музыкального развития школьника.

В современной системе музыкально-эстетического воспитания в школе используется не только музыка, написанная специально для детей, но и народная песня, русская и зарубежная классика, произведения советских и современных композиторов.

Основной идейно-воспитательной задачей музыкальных занятий в начальных классах является расширение представлений детей о жизни через воздействие ярких и доступных их пониманию музыкальных произведений, обогащение музыкального опыта учащихся, развитие у детей духовного интереса к музыке, накопление ими музыкальных впечатлений от произведений, близких им по содержанию, разнообразных по тематике и жанрам.

Музыкально-эстетическое воспитание одной из задач ставит овладение основами искусства музыки, что выходит далеко за пределы приобретения понятий музыкальной грамоты.

Дети на основе - музыкальных впечатлений узнают о мелодии как основе музыки, о выразительном значении контрастности в строении музыки, о двух- и трехчастном строении музыкального произведения, о метроритме, о различных размерах в музыке (простых двух- и трехдольном) и их выразительном значении, об их влиянии на характер музыки [12, с. 77].

Одновременно с усвоением понятий об общей структуре музыки при слушании музыкальных произведений учащиеся узнают и об отдельных средствах выразительности.

Основная задача разбора музыкального произведения в связи с хоровым пением или слушанием — научить понимать выразительный смысл

стадии развития одаренности. Следовательно, часто употребляемое понятие «развитие одаренности» на стадии (II) следует заменить на понятие «формирование одаренности», а понятия «развитие одаренности» будет соответствовать «формированию таланта».

Литература:

1. Бабаева Ю.Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности / Ю.Д. Бабаева / http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html.

2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.– 320.

3. Бусыгин В.М., Носков Н.Н., Якбаров Ю.З. Система работы с одаренными детьми в Красноярском крае // Одаренный ребенок. – 2002.– № 6. – С. 38-60.

4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин.– СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

5. Кулемзина А.В. Отношения: одаренный ребенок – образовательная система // Одаренный ребенок. – 2002. – № 5. – С. 6 - 18.

6. Лейтес Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей // Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н.С. Лейтес. – М.: Просвещение, 1987. – С. 331- 340.

7. Наука – педагогу. Раннее развитие: За и Против // Одаренный ребенок. – 2002. – № 6. – с.5-30.

8. Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Педагогика.– 2001.– N 4.– С. 30-44.

9. Пригожин И.Р. Время, хаос и новые законы природы. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000. http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1405601

10. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 1998. 11. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003. Под ред.: Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н, Ильясов И.И., Калиш И.В., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Мелик-Пашаев А.А., Панов В.И., Ушаков Д.В., Холодная М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С.

12. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей // Педагогика. – 1999. – № 3.– С.107-116.

13. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – / Б.М. Теплов.– М.: Просвещение, 1987. – С. 281-286.; Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С.32.

14. Шведел А., Стоунбернер Р. Поиск и выявление одаренных детей // Одаренные дети / А. Швкедел, Р. Стоунбернер. – М.: Прогресс, 1991. – 380 с.

15. Фокина Е.А. Одаренные дети в коллективе сверстников // Одаренный ребенок.– 2002. – № 2 – С.82-86.

16. Фриман Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей //Основные современные концепции творчества и одаренности /

представим процесс развития одаренности человека в онтогенезе как развивающуюся систему, в которой можно выделить 5 этапов развития:

Генотип (0) = Задатки (I) Способности (II) Одаренность (III)

Талант (IV) Гений (V).

Система самоорганизуется и самоусложняется, развивается от простого к сложному. Такой подход исходит из акмеологических представлений, что интегральные структурно-функциональные образования создаются на пересечении гетерогенных процессов развития растущего человека, его онтогенеза и социогенеза, созревания и образования, самовоспитания и саморазвития.

Каждый этап (ступень, период) заканчивается своей вершиной, суть – готовность перейти к развитию-образованию на последующем этапе. Каждый последующий этап – это новое состояние, не идентичное предыдущему и имеющее качественно другую природу. По закону синергетики развитие системы на каждом этапе проходит две фазы – эволюцию и скачок, время и условия перехода системы в новое состояние остаются неизвестными и могут управляться только на стадии эволюции [9]. Можно провести аналогию между появлением новообразований в онтогенезе человека и системным подходом организации материи. Например, молекулярный уровень, образовавшийся из атомарного, имеет другие свойства и изучается другой наукой и т.д. То же самое должно случится и с одаренностью.

По мнению С.В. Юркевич, одаренности как таковой у малышей не существует, есть задатки, требующие социокультурных условий для своего развития. Это доказывается тем, что появление одаренного ребенка в материально обеспеченной семье, но с низким культурным уровнем родителей, маловероятно. Исключения есть, но их мало: чтение до трех лет, счет до 100 не являются признаком одаренности [19, с.16].

Таким образом, на этапе (I) развиваются задатки. На этапе (II) развиваются способности. Об одаренности имеет смысл говорить только на этапе (III), после «скачка» на этапе способностей (II). В это время, в психике ребенка появляется новообразование (качества одаренности), когда оно актуально присутствует.

Рассмотрим, что делает экспериментатор на стадии развития способностей, решая вопросы одаренности? По нашему мнению, он развивает способности и формирует одаренность. Скачкообразность появления одаренности подтверждают высказывание специалистов. Л.С. Выготский, представлял одаренность как динамическое качество, формирование которого, происходит в каждый данный момент времени. Та же самая точка зрения и у А. Шведела (A. Shwedel): «Одаренность, скорее всего, следует понимать как качество, которое возникает (как правило, постепенно), в контексте «человек–среда» [14, с. 191]. Из этих определений следует логическое утверждение, что качество (одаренность) не может развиваться на стадии способностей, да его еще и нет.

Поэтому, следуя за Л.С. Выготским и А. Шведелом, для постановки задачи исследования развития ребенка наиболее приемлемым на стадии «способностей» является применение понятия «формирование одаренности» (сравните: «развитие одаренности»).

Выводы. Таким образом, формирование одаренности происходит на стадии развития способностей; и соответственно формирование таланта – на

определенных музыкальных средств и дать первые представления об особенностях музыкальной речи как выражения чувств.

Выразительные средства музыкального произведения должны рассматриваться не изолированно, а в их взаимосвязях - сначала немногих, основных, а потом более сложных и разносторонних. Таким образом, изучение музыкального произведения предусматривает его целостное, эмоциональное восприятие, раскрытие единства содержания и выразительных средств, которые особенно ярко характеризуют образ [8, с. 78].

Умение слушать и слышать музыку не прирожденное качество. Оно должно быть воспитано, развито в ученике, и здесь огромная роль принадлежит педагогу.

Непременным, первичным условием воспитания эстетически грамотного слушателя является зарождение в ученике интереса к музыке, эмоциональной отзывчивости на нее. Говоря о сущности эстетического воспитания, проф. Б. М. Теплов считает его не только средством расширения познания о мире, но и «школой восприятия, воображения и чувств». Искусство «расширяет эмоциональный опыт человека, не только отражая чувства, знакомые и близкие ему, но и открывая новые, ранее, неведомые ему чувства» [12, с. 79].

Уже на первых занятиях педагогу следует подобрать несколько произведений — песен и инструментальной музыки – для исполнения перед детьми, чтобы иметь возможность проследить, что из исполненного наиболее близко и доступно ученикам.

Воспитывать навыки сосредоточенного внимания во время слушания музыки необходимо с первого урока. Работа эта должна быть длительной и систематической. Приучить детей внимательно слушать музыку нельзя только призывами к дисциплине. Надо рассказать им об особенностях искусства музыки — ее временном характере: мелодии ее протекают во времени, сменяются одни другими. Всякое отвлечение мешает услышать музыкальное произведение в целом, запомнить его звучание, уловить смену отдельных частей. Чтобы дети сами поняли это, проделывается такой эксперимент; педагог проигрывает на фортепьяно знакомую песню, потом повторяет ее, пропуская какой-нибудь эпизод. Если дети не заметили пропуска, песня повторяется еще раз — в целом и с пропуском. Можно даже ввести в хорошо знакомую музыку новый эпизод, сравнить два варианта одной и той же мелодии (с достаточно характерным отклонением).

Подобные задачи заинтересовывают детей, организовывают внимание, активизируют восприятие, дают им наглядное представление о временном характере музыкального искусства.

Большое значение в разъяснении содержания музыкального произведения, особенно непрограммного, имеют высказывания самих композиторов и отдельные сведения об их жизни и творчестве. Школа не ставит своей задачей систематизировать получаемые школьниками сведения о музыке в плане историческом, не дает и каких бы то ни было музыкально-теоретических понятий. Но она может обогатить память учащихся знанием некоторых фактов из жизни и творчества композиторов (в связи с изучаемыми произведениями), дать им общее представление о характере жанров музыки, показать некоторые особенности творчества того или иного композитора.

Беседы и пояснения, имея всякий раз специальные задачи, должны быть разнообразны по форме и методам. Подбор материала к ним зависит от поставленной воспитательной или учебной задачи.

Музыка выражает чувства и мысли, вызываемые теми или иными явлениями окружающей действительности, событиями, поступками людей.

Содержание музыки, так же как и других искусств, богато и чрезвычайно разнообразно.

Мир музыкального искусства широк и разносторонен. Виды и жанры его разнообразны и как бы дополняют друг друга, представляя все духовного богатство окружающего мира. Народная музыка с ее непреходящим очарованием, классические произведения, волнующие слушателей разных поколений, и, наконец, современная музыка, выражающая интересы и потребности людей нашей эпохи, вот тот фундамент, на котором строится музыкальная культура в области искусства.

Выводы. Развитие скрипичной педагогики и практика создания нотных учебников к началу XX века приводит к постепенному формированию представлений о статусе и функциях материальных средств обучения. Прежде всего, это касается представления о рабочем назначении нотного учебника: постепенно он начинает рассматриваться не как учебное пособие широкого спектра действия, а как учебник, ориентированный на учащихся детского возраста и предназначенный для решения образовательных задач.

Литература:

1. Берио К. Школа для скрипки. - М.: Изд. П.Юнгерсона. – 143 с.
2. Благовещенский И.П. Единство музыкального и технического развития скрипача в свете учения И.П.Павлова. // Некоторые вопросы музыкального искусства. - Минск: Наука и техника, 1965. - С. 7-78.
3. Брейтбург Ю. Йозеф Иоахим - педагог и исполнитель. - М.: Музыка, 1966. - 116 с.
4. Мазас, Ф. Школа для скрипки / Под ред. И.В.Гржимали - М.: Изд. П. Юнгерсона. - 98 с.
5. Третьяченко В.Ф. Скрипичная педагогика Л.Шпора: исторический и воспитательный аспекты. - Красноярск: Изд. КГАМиТ, 2005. – 269 с.
6. Анисимов В. Добрянский и его скрипки. Ж. Радянська музыка, Изд-во Мистецтво, 1998, номер 2.
7. Брилл Т. Свет. Воздействие на произведения искусства. (Перевод с англ., под редакцией докт. Физ -мат. наук Левина Л.В. Мир, 1983, 320 с.
8. Гарбузов Н. Музыкальная акустика. М., 1990.
9. Леман А. Думы о скрипке. Седьмой сборник писем и отзывов. СПб., 1992.
10. Яровой Д. О системе собственных частот в деках скрипок А. Страдивари. АН СССР. КП 10М., 1988
11. Т.В.Погожева. «Вопросы методики обучения игре на скрипке», Москва, «Музыка» 1966.
12. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношествадействия преподавателя и обучаемого.

2. «Потенциальная одаренность» – «существование определенных предпосылок (потенциала) для достижения высоких результатов в каком-либо виде деятельности. Способности ребенка еше не сформированы в должной мере, а достижения не только не являются исключительными, но могут даже отставать от нормативных» [1, с. 8]. По В.П. Эфраимсону, качественное определение ребенка будет «имеющий потенциал».

3. «Детская одаренность» – относительность одаренности, ее непредсказуемость, применяется в случае подчеркивания особенности одаренности детей при сравнении с одаренностью подростков и взрослых.

Анализ литературы показал, что теоретическая наука одаренности, эффективно развиваясь, постепенно сформировала представление о феномене одаренности как интегративном свойстве личности. Дж. Гилфорд писал: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» [цит. по: 2, с. 11].

В 90-е годы XX века с помощью метода «Креативное поле» поиск неуловимого нового качества, предсказанного Б.М. Тепловым, увенчался успехом. Отечественным психологам удалось определить его как «сплав способностей и личности», и что это качество представляет собой взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве [2, с. 12].

Введение новых научных представлений о феномене одаренности в педагогическую практику, заключающееся в отличие одаренности от способностей, испытывает большие трудности. Данное обстоятельство объясняется отсутствием науки «Педагогика одаренности». И как следствие, – существование путаницы в понятиях, укоренившихся в практическом обиходе и научном обороте.

Наблюдается отождествление понятий «развитие одаренности» с «развитием способностей». Хотя очевидно, что первое словосочетание относится к уже проявившемуся «сплаву» качеств индивида, а второе, образно говоря, – еще находится в пути. В научном обороте такое представление появилось, не случайно, так как долгое время одаренность отождествляли с интеллектуальными способностями и определяли по одному фактору – IQ. В настоящее время в результате перехода от однофакторных моделей одаренности к многофакторным психометрическим моделям (Рензулли, Танненбаума, Хеллера и др.) расширилось понятие одаренности. Активизировались исследования отдельных аспектов одаренности – интеллекта, творчества, мотивация, действия среды. Стали появляться научные работы, экспериментально подтверждающие одаренность как появление нового качества. В этом плане интересна работа Е.А. Фокиной, установившей связь интеллекта с качественным своеобразием личности одаренности ребенка [15]. Наибольшее влияние на формирование одаренности оказывают «Я-концепция», самооценка, мотивация деятельности.

Осознание того, что это новое качество, возникает не за счет аддитивности ее составляющих, а имеет синергетическую природу, позволяет применить системный подход к объяснению природы одаренности и развести понятия «развитие способностей» и «развитие одаренности». Синергетика утверждает, что развитие открытых и сильно неравновесных систем протекает путем нарастающей сложности и упорядоченности. Упрощенно в общем виде

одаренности ребенка». Действительно, «детская одаренность» – это зафиксированное ускоренное развитие ребенка (актуальный уровень), «развитие одаренности ребенка» (уровень не обозначен, скорее всего, уровень еще потенциальный). Поэтому, там, где надо подчеркнуть особенность одаренности детей и ее актуальный уровень, применимо понятие «Детская одаренность», как это справедливо представлено в работах Н.С. Лейтеса и Д.Б. Богоявленской.

Отметим, что актуально одаренных детей в школьном возрасте насчитывается крайне мало от общего количества детей большой выборки [2]. К «вундеркиндам» относят 1-2 % детей (2002). По последним данным количество одаренных значительно увеличилось – от 10 до 20 и даже 30 % за счет применения специальных программ обучения (т. е. за счет потенциально одаренных детей [1]. Ученые Красноярского центра (2002) только 3 % детей квалифицируют как высокоодаренных и к потенциально одаренным относят 20 % детей [3].

А.И. Савенков, рассматривая словосочетание «детская одаренность», отмечает, что: «…мозг человека с его способностью к мышлению, творчеству, безусловно, может рассматриваться как величайший дар природы. И в этом смысле одаренность предстает перед нами не как исключительность, а как потенциал, как имеющийся у каждого дар» [12¸ с. 94].

Ученые признали факт влияния генотипа на темп личностного развития. Показано, что детская одаренность довольно редко приводит к высоким творческим достижениям в зрелом возрасте именно по этой причине. Н.С. Лейтес отмечает, что детская одаренность имеет возрастную природу (возрастная одаренность): «Кому не приходилось слышать о детях, далеко опережающих сверстников, но лишь в годы детства?» [14, с. 6]. Следовательно, по отношению к взрослой одаренности ее можно считать потенциальной, указывающей на некоторые предпосылки в дальнейшем появления одаренности взрослого.

Результаты исследований Б. Термена (1992) и Г. Троста (1999) подтвердили выводы Н.С. Лейтеса, что не существует единственного предиктора (предсказателя) одаренности, и для этой цели с 50 %-ной вероятностью годится только комплекс характеристик. Именно поэтому одаренных детей надо называть «с признаками одаренности».

В литературе довольно часто цитируют высказывание В.П. Эфроимсона, дифференцировавшего гениев на «потенциальных», «развившихся» и «реализовавшихся». Он считает, что из 1000 потенциальных гениев 999 гасится из-за недоразвития, а из 1000 развившихся гениев 999 гасится на этапе реализации [18, с. 15]. Во всяком случае, данное высказывание подходит к нашему анализу и автоматически разводит три исследованные понятия.

На основании сделанного анализа предлагается закрепить в научном обороте для детей дошкольного и младшего школьного возраста следующие понятия:

1. «Одаренный ребенок» («одаренные дети») – качественные и количественные отличия одаренного ребенка от обычных сверстников, т.е. соответствует актуально достигнутому одаренным ребенком уровню, что позволяет ему добиваться высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с возрастной и социальной нормой [1, с. 7]. По В.П. Эфроимсону, качественное определение ребенка будет – «развившийся».

Педагогика

УДК 371.321.4

учитель-методист Архипова Нина Дмитриевна
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение
Ялтинская средняя школа № 1 «Школа-коллегиум» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования урока внеклассного чтения в начальной школе, отмечается важное значение книги в жизни обучающихся. Анализируя практический опыт работы на уроках внеклассного чтения, определено, что целью, данного вида деятельности, является формирование и расширение читательских способностей учащихся, привитию любви к книге.

Ключевые слова: книга, внеклассное чтение, развитие речи.

Annotation. The article deals with the problem of improving the lesson of home reading in primaryschool. The importance of books in the students' lives is determined by the author. Analyzing the practical experience at the lessons of home reading, it is noted that the purpose of this activity is to create and expand reader's abilities among students and instill love for books.

Keywords: a book, extracurricular reading, the development of speech.

Введение. Книги окружают нас повсюду, становясь постоянными нашими спутниками. Они с нами в часы отдыха, они помощники в труде, в учёбе. Сегодня читать книги так просто, так легко.

В XIV веке в Италии при жизни Петрарки книги стоили неправдоподобно дорого. Петрарка, великий поэт, чтобы увеличить свою библиотеку, собственноручно переписывал Вергилия, Цицерона, Сенеку. Он с наслаждением украшал переписанные листы с текстом и украшал их миниатюрами. «Я болен жадностью к книгам. Они наполняют нас до глубины души, беседуют с нами, дают советы и соединяются с нами сердечной дружбой».

Цель статьи: проанализировать опыт работы по совершенствованию урока внеклассного чтения в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Книга была духовным светочем людей во все времена. Теперь они окружают нас всюду, без них мы не мыслим ни своего труда, ни отдыха.

В Европе книгопечатанье начало распространяться в середине XV в., когда Иоганн Руттенберг в городе Майнус в Германии напечатал 42-строчную Библию – первое полнообъёмное печатное издание в Европе, признанное шедевром ранней печати.

Первопечатником в нашей стране стал Иван Фёдоров ,который в 1564 году в Москве совместно с Петром Мстиславцем выпустил первую русскую книгу «Апостол».

Книга предназначена для того, чтобы передавать знания, накопленный опыт, ценную информацию, образное представление о мире. Книга является важнейшим средством образования и воспитания. Читая книги, мы превращаемся в путешественников и пахарей, учёных и волшебников. Мы

переносимся в разные времена и во все концы земного шара, чтобы наблюдать, изучать, понимать всё живое и неживое. Книги-это судьбы людей, жизнь во всех своих противоречиях, сложность человеческих отношений.

Судьба книги неотрывна от судьбы человека. Когда он маленький - в доме появляются сказки, пошёл в школу-на стол ложатся учебники, увлёкся техническим творчеством-в личной библиотеке начали появляться книги о моделировании и конструировании. Всю жизнь люди обращаются к художественной литературе.

Не случайно известная поговорка «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты», – перефразирована книголюбами: «Скажи мне, что ты читаешь, и я скажу, кто ты». «Всё бледнеет пред книгами» А.П. Чехов. «Книга-это друг, советчик. Это-источник многих добрых мыслей, чувств, знаний» Ю.А. Гагарин.

Книги имеют и друзей, и врагов. Кто-то сказал: «С тех пор как начали писать книги, их сжигают. Злобствовали не только против авторов, но и против их книг. Назначались специальные комиссии для публичного сжигания на Рыночной площади произведений лучших умов. Они думали, что смогут в пламени костра убить голос народа, свободу и совесть. Они высылали из страны великих философов и изгоняли настоящее искусство и науку, чтобы не было нигде обвиняющих выступлений благородства и чести.» Эти слова принадлежат Тациту, записавшему их после страшного господства императора Домициана, который был убит в 96г. н.э. Но запретить книгу-ещё не значит помешать её чтению. Костры из книг прогрессивных писателей пылали по все территории «третьего рейха» в XX в. На этом фашизм не остановился. Пророческими оказались слова Гейне, чьи книги тоже были брошены фашистами в огонь. «Там, где начинают сжигать книги, вскоре то же сделают с людьми».

На первом году обучения 16 занятий внеклассным чтением в первом полугодии и 18 уроков внеклассного чтения во втором полугодии. Проводятся они еженедельно с первой учебной недели, начиная с 1 сентября.

Занятия внеклассным чтением отличаются от уроков чтения задачами, продолжительностью, содержанием и структурой.

Обучение протекает на уроке под руководством учителя, во внеурочное время – без учителя, работая с книгами индивидуально, самостоятельно, закрепляя интерес к книгам, знакомым и незнакомым.

В 6-7лет современные дети приходят в школы третьего тысячелетия, в которых прогресс ощущается на каждом шагу: проигрыватели, телевизоры и, конечно же, компьютеры.

А вот в Древней Греции философ Платон основал «школу» и назвал ее «Академией», в которой вел беседы со своими учениками. Но, как и в наши дни, нашелся один, ничего не принимающий на веру, а старающийся постоянно проверять слова своего учителя. В наше время такого бы ученика учителя называли «неверящий Фома». А вот древнегреческого «Фому» звали Аристотель. Его любимое изречение «Платон мне друг, но истина дороже», стало крылатым. И истину он искал в истории, географии, биологии, физике. Но главное – Аристотель стал педагогом. Влияние и пример великого учителя Платона...

одаренности есть проблема, прежде всего, качественная, а не количественная» [13, с. 281]. А имплицитное представление одаренности не совпадает с психологическим знанием [4 с. 128]. В результате происходит приравнивание способностей и одаренности. Узость и механистичность применяемых методов усугубляют положение. Что же практики развивают – способности или ускоренное развитие?

Нами предлагается рассматривать две стадии одаренности: развитие способностей до актуального уровня одаренности и развитие собственно одаренности до уровня актуализации (выявление, проявление). Например, совершенно точно обозначают место своего исследования В.М. Бусыгин с соавт: «создание обогащенной образовательной среды для актуализации и развития одаренности» [3, с. 48].

По данным Н. Лейтеса, «формировать» одаренность у ребенка можно до трех лет. Однако специальная одаренность требует развитых общих способностей. По этому поводу А.И. Савенков, проводя аналогию между общей одаренностью и стволом дерева, пишет: «Ствол дерева – это и есть аналог тех самых общих способностей, или общей одаренности, той самой универсальной характеристики, от которой берут начало многочисленные «ветки – частные проявления одаренности, называемые обычно специальными способностями» [12, с. 25]. Педагогическая стратегия развития «дара» в общеобразовательной школе направлена на развитие общих способностей (интеллект, креативность, обучаемость) и личностных качеств детей. Иногда высокий уровень умственных способностей называют «общей одаренностью» [12]. И вообще что это такое? Только ли высокие способности или интегрирование их со свойствами личности? Тогда логично предположить, что общая способность после актуализации тоже должна развиваться.

По нашему мнению, более правомочно определение одаренности А.И. Савенкова: «одаренность – «генетически обусловленный компонент способностей, который в значительной мере определяет как конечный итог (результат развития), так и темп развития. Среда, воспитание либо подавляют этот дар, либо помогают ему раскрыться» [12, с. 94-100].

Можно полагать, что поскольку одаренность не достигает у большинства людей высшего уровня «системного качества», то надо говорить не об одаренности вообще, а о потенциале развития каждого индивида отдельно.

Таким образом, назрела необходимость замены понятия «одаренность как системное качество» на понятие «актуализация потенциала индивида». Достаточно удачной является характеристика общей одаренности А.И. Савенкова как «интеллектуально-творческого потенциала личности» (Савенков, 1999). Тем не менее, сейчас практикуется подразделять одаренность на уровни развития от низкого до самого высокого [8], так как это удобно на практике в школе.

Разницу понятий легко видеть из применения формальной логики. Так, в родовое понятие «Одаренность» входят видовые понятия – детская одаренность и взрослая одаренность; в родовое понятие «Ребенок» входят видовые понятия – нормальный ребенок, одаренный ребенок. Таким образом, из моделей следует, что видовые понятия «детская одаренность» и «одаренный ребенок» относятся к разным родовым понятиям, поэтому они не тождественны. Вследствие этого, часто применяемое учеными словосочетание «развитие детской одаренности» не соответствует понятию «развитие

Что же делать практикам, когда понятийный аппарат не стал совпадать с их представлениями?

Думается что, они должны работать, как и работали, но учитывая данное обстоятельство. Необходимо применять неплохо разработанный аппарат исследования одаренности, которым они успешно пользуются и который в ориентировочных исследованиях можно применять.

Известный российский ученный А.И. Савенков, рассматривая детскую одаренность как теоретическую проблему, четко обозначил две глобальные задачи, стоящие перед наукой и практикой, – разработка теории и создание системы воспитания и обучения одаренных и талантливых детей, разработка теоретических основ и практических мер, направленных на развитие потенциала (одаренности) каждого ребенка. Однако все еще отсутствует общий подход к обучению в массовой школе, чему имеются объяснения.

Во-первых, несмотря на появление а России «Рабочей Концепции Одаренности», продвинувшей теорию, отсутствует общий практический подход. Е.И. Щебланова считает, что широкое использование термина «одаренность» «создает иллюзию его одинакового понимания всеми, но эта иллюзия исчезает при попытках решения любого конструктивного вопроса, связанного с обучением одаренных детей» [17, с. 33]. «Единого определения одаренности не могут дать и психологи. Напротив, по мере изучения этого явления все яснее становится его сложность и многогранность, что привело к созданию более 100 концепций одаренности» [17, с. 33].

Во-вторых, мешают становлению науки укоренившиеся веками житейские представления об одаренности. В настоящее время педагог не всегда может различить термины «одаренный ребенок» (актуальная одаренность), «детская одаренность» (влияние возраста), «одаренность ребенка» (развитие способностей).

До сих пор существуют разные мнения на счет общей одаренности – то ли это интеллектуально-творческий потенциал (А.И. Савенков), то ли это качественное своеобразие сочетания различных способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.), то ли это интегративное свойство личности (Д.Б. Богоявленская и др.). К тому же, остается открытым вопрос: имеется ли специальная творческая одаренность (А.М. Матюшкин), или каждый одаренный человек наделен творчеством. «Рабочая концепция» считает, что одаренность и творчество являются синонимами.

Преодоление этого кризиса сделано в «Рабочей Концепции Одаренности», в которой авторы (М.А. Холодная, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Д.В. Шадриков, Н.Б. Шумакова и др.) предлагают разумную классификацию одаренности: ее виды, степень сформированности, широту проявлений (общая и специальная), особенности возрастного развития (ранняя и поздняя) [10; 11]. Однако положение не улучшается, и этому имеется объяснение, – очень живучими оказались житейские представления.

Целью статьи являлось проанализировать существующую терминологию одаренности в рамках представлений «Рабочей Концепции Одаренности». По нашему мнению, только общение «на одном понятийном языке», может окончательно соединить теорию с практикой.

Изложение основного материала. Особенно запутанным является понятие «развитие детской одаренности». Б.М. Теплов считает, что «Одаренность есть понятие индивидуально-психологическое, и проблема

А какое влияние мы, современные учителя, можем оказать на своих учеников!? Так хочется хоть чуточку быть похожими на своих древних коллег. И первый помощницей в поисках истины является книга.

В последние годы существенно повысился эстетический уровень чтения: в свободной продаже появились хрестоматии, содержащие классические произведения, пополняются библиотечные фонды, родители приобретают для своих любимых чад все больше и больше книг.

И очень важно зажечь в сердце каждого ребенка ожидание и желание встреч с книгами, с уроками внеклассного чтения, помогающими расширить их кругозор, делающими детей лучше и чище душой.

Так пусть все наши друзья – книги расширяют кругозор детей. А «одноглазый разбойник» дядя Телевизор все чаще «дремлет» в квартирах.

Каждый урок внеклассного чтения – совместное творчество учителя и обучающихся. И вся система моей работы на уроках внеклассного чтения направлена на формирование и расширение читательских способностей учащихся, привитию любви к книге.

С первого класса формируется читатель, который сможет самостоятельно читать книгу, разбираться в ней, чтобы он сам смог выбрать необходимую книгу, чтобы читал и газеты, и журналы и, чтобы в руках ребенка все чаще появлялись книги серии «Я познаю мир».

Уроки внеклассного чтения по программе проводятся 1 раз в неделю в 1 классах и 1 раз в две недели во 2-4 классах.

В 1 классах уроков внеклассного чтения еще нет, а лишь фрагменты уроков чтения по 15-20 минут, где сам учитель читает доступные произведения, а обучающиеся на слух воспринимают сказку, рассказ, знакомятся с основными правилами гигиены чтения и обращения с книгой, дают оценки прочитанному, рисуют словесные картинки

Структура таких уроков проста и типична. Здесь просматриваются такие части:

1. Вступительная часть в виде беседы, настраивающая детей на восприятие данного произведения. Длится она обычно от 2 до 3-4минут.
2. Непосредственное выразительное чтение или перечитывание вслух учителем этого произведения (4-8 минут.)
3. Размышление о прослушанном (5-7 минут). Формулировка выводов и умозаключений.
4. Дача рекомендаций учителем для самостоятельной работы учащихся с книгами (1 -2 минуты).

Один из прием, который использован в работе, это выполнение последовательных рисунков на доске при чтение сказок. Как горят глаза ребят, ожидающих не только развязки сказки, а, по-моему, больше финиша в рисунке... Сколько радости, что получилось. Карандаш спасен! Многие от счастья начинают хлопать в ладоши, выражая свой восторг и восхищение и содержанию сказки, а еще больший- симпотяге- коту, Дома они усаживают родителей за письменный стол и пытаются последовательно воспроизвести увиденное на уроке, Они довольны, что родители «усвоили» сказку и тоже радуются пришедшей вовремя помощи.

А вот сказка Сутеева «Палочка-выручалочка» воспринимается детьми на мини-сцене – учительском столе. В руках у меня резиновые герои (заяц, ежик и палочка-выручалочка.) Люблю подражать голосу популярного ведущего

Максима Галкина. Интересно наблюдать за глазами благодарных зрителей. Меня они слышат, но не видят. Они и сказочные герои в эти минуты неповторимы. Еж не обращает никакого внимания на заячьи дразнилки, ему, как говорится, от этого «ни холодно ни жарко», но он помогает длинноухому забияке, научив ценить добро.

Уверена, что, придя домой, дети продолжат тематическую игру с братьями и сестрами, с товарищами, увлекая и «заражая» их «умной» игрой.

Это ли не лучшая пропаганда книги?!

Во 2 классе структура урока внеклассного чтения несколько меняется:

1. Знакомство со специально отобранными учителем книгами (3-5 минут).
2. Чтение учителем или хорошо читающим учеником избранного художественного произведения с целью расширения кругозора учащихся (5-7 минут).
3. Беседа по содержанию прочитанного (5-7минут). Выводы учащихся.
4. Индивидуальные выступления учащихся по прочитанному с самоанализом (по 1-2 минуты 3-4 учащимися).
5. Пропаганда учителем книг для предстоящего самостоятельного чтения обучающимися (до 5 минут).

Цель последнего пункта: «влюбить» учеников в автора, в книгу, в ее героев. На этапе предстоящей «влюбленности» в книгу мною используются такие приемы: обязательно показываю портрет писателя и говорю о его глазах – только добрые люди писали о детях и для детей; рассказываю об эпизодах из их жизни.

Борис Житков учился в одном классе с Корнеем Ивановичем Чуковским в Одессе, дружил с ним, И даже однажды Житков спас жизнь Чуковскому, когда тот чуть-чуть не утонул, Но в литературу Житкова привел Корней Иванович. А сам Чуковский – критик литературных произведений, поэтом стал случайно, придумывая стихи под стук колес поезда для заболевшего в пути сына...

Аристотель! Помоги разобраться, где кроется истина в творчестве этих двух великих людей? Как хочется, чтобы вместе со стихами дедушки Корнея дети знали, как и почему он писал и что оставил им, сегодняшним детям и многим последующим поколениям своего Мойдодыра, Крокодила и далее.., Бармалея, которого «перевоспитали» такие же дети.

Начиная со 2 класса обучающиеся ведут читательские дневники, где заполняют три графы:

1. Автор (даты жизни и его портрет, награда в конце урока).
2. Название произведения.
3. Мое отношение к прочитанному.

Мои ребята внесли свои «коррективы» в мои предложения – они стали рисовать наиболее понравившиеся эпизоды, С трепетом я жду каждого урока внеклассного чтения, потому что в течение двух недель идет постоянный обмен мнениями о прочитанном, обмен книгами на переменах и после уроков.

А как они рассуждают на уроке – эти настоящие читатели! У меня сохранились видеозаписи фрагментов таких уроков (они хранятся в фонотеке школы и Управления образования).

Звучит трагическая музыка Антона Рубинштейна, а дети слушают рассказ Бориса Житкова «Обвал» в исполнении учителя, Тревога, ожидание, страх... Но люди приходят друг к другу на помощь. Дети облегченно вздыхают, беда в

«развитие одаренности ребенка». Действительно, «детская одаренность» – это зафиксированное ускоренное развитие ребенка (актуальный уровень), «развитие одаренности ребенка» (уровень не обозначен, скорее всего, уровень еще потенциальный). Поэтому, там, где надо подчеркнуть особенность одаренности детей и ее актуальный уровень, применимо понятие «Детская одаренность». Наука одаренности за последние десятилетия продвинулась значительно вперед, о чем свидетельствует появление нового психодидактического подхода в педагогике одаренности. Раскрыт смысл «формирование одаренности» и «формирование таланта». Необходима большая просветительская работа и издание новых учебников по психологии и педагогике одаренности, так как будущие психологи и педагоги учатся по неоднократно переиздаваемым учебникам 60-летней давности.

Ключевые слова: потенциал ребенка, житейская терминология, модели одаренности, причины отставания практики, развитие и формирование.

Annotation. Within the framework of the «Working concept of Giftedness» analysis of terminology concepts gifts and found a backlog of action practitioners of contemporary theories, especially when changing the paradigm. Despite the emergence of a unified (working) the concept of gifts designed to work throughout the educational space State, unable to overcome the limited view of giftedness that is associated only with abilities. Installed need to develop a common conceptual language, replacing the notion of «giftedness as a system of quality» to the notion of «mainstreaming capacity of the individual». Happened identification abilities and gifts that contradicts modern theoretical views. models should be that generic concept of «baby genius» and «gifted child» refer to various generic concepts, so they are not identical. As a consequence, frequently used the phrase «child development researchers giftedness does not match the concept of» development of the gifted child. Indeed, «children's giftedness» is recorded accelerated child development (topical), «development of the gifted child» (the level is marked, most like-ly potential level yet). There is a mismatch in the child and adult gifts. Science gifts over the past decades has moved forward considerably, as evidenced by the new psihodidaktičeskogo approach to pedagogy of gifted. Discovered the meaning of «gifts» and «formation the formation of talent». Need for greater education and publishing new textbooks on psychology and pedagogy of gifted, as future psychologists and teachers learn by repeatedly pereizdavaemym books 60 years ago.

Keywords: child, everyday vocabulary, models of giftedness, causes a back-log of practice development and formation.

Введение. Одаренность всегда как явление являлось ресурсом государства. Поэтому проблема одаренности всегда актуальна. Но сегодня встречаются трудности в решении проблемы одаренности, и требуется учитывать данное обстоятельство.

Так, теория развивается скорее практики, и практика, использующая устаревший понятийный аппарат, отстает в своем мышлении от современных концепций одаренности.

Формирование одаренности начинается довольно рано и в дошкольном возрасте многие это замечают. Однако не принято детей считать одаренными, так как одаренность формируется в течение жизни и может возникнуть драматическая ситуация, при которой признанный одаренным ребенок может таковым не оказаться.

успех. Необходимо изучать, потребности субъектов образовательного процесса и создавать благоприятные условия для их удовлетворения. От поиска новых путей развития системы высшего образования зависит развитие самого государства.

Литература:

1. Бедный Б., Миронос А., Серова Т. О подготовке специалистов высшей квалификации в области точных и естественных наук (экспертные оценки деятельности аспирантуры) // «Almamater» (Вестник высшей школы). 2007. №8. С. 23-42. URL: http://www.unn.ru/ppo/projects_009.html

2. Дежина И. Создание университетов мирового уровня в России: опять особый путь? // Троицкий вариант. 2013. № 2. С. 229.

3. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века // [Электронный ресурс].–URL: http://www.ifap.ru/library/book201.pdf (дата обращения: 16.01.2016).

4. Лебедев О.Е. Системный кризис образования как объект анализа // Материалы круглого стола «Образование: системный кризис и проблемы развития» [Электронный ресурс]. – URL:http://www.lihachev.ru/chten/2005god/1831/1994/?bpage=1 (дата обращения: 16.01.2016).

5. Урнов М. Россия в XXI веке: вызовы и возможные ответы (взгляд либерала) [Электронный ресурс]. – URL: http://rudocs.exdat.com/docs/index-375451.html (дата обращения: 16.01.2016).

Психология

УДК 159.922.7/8(075.8)

доктор биологических наук, профессор Кузьмина Рузольда Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОДАРЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЗНАНИЙ И ТРЕБОВАНИЙ ЖИЗНИ

Аннотация. В рамках «Рабочей Концепции Одаренности» проведен анализ терминологии понятий одаренности и установлено отставание действия практиков от современных теорий, что особенно заметно при смене парадигмы. Несмотря на появление единой (рабочей) концепции одаренности, призванной работать во всем образовательном пространстве государства, не удается преодолеть ограниченные представления об одаренности, связанные только со способностями. Установлена необходимость выработки единого понятийного языка – замена понятия «одаренность как системного качества» на понятие «актуализация потенциала индивида». Произошло отождествление способностей и одаренности, что противоречит современным теоретическим представлениям. Из моделей следует, что видовые понятия «детская одаренность» и «одаренный ребенок» относятся к разным родовым понятиям, поэтому они не тождественны. Вследствие этого, часто применяемое учеными словосочетание «развитие детской одаренности» не соответствует понятию

прошлом. Вывод: давайте приходить на помощь и близким, и друзьям, и незнакомым людям. На этом уроке присутствовали заместители директоров Большой Ялты, коллеги из нашей школы (всего 26 человек.) Учителю присвоено звание «Старший учитель».

В 3-4 классах происходит значительное увеличение времени на работу с книгой – две недели, Эти уроки отличаются большой серьезной работой самих учащихся, И структура внеклассного чтения следующая:

1. Рассматривание книг, принесенных в класс учащимися и учителем, выделение книг, представляющий особый интерес (4-5 минут).
2. Рассказ учителя о жизни данного писателя, акцентируя внимание на отношение его к своему труду - написанию книг (5-6 минут).
3. Анализ прочитанных произведений: звучат «живые» рассказы детей, пересказ содержания прочитанных книг или понравившихся эпизодов (20-25 минут).

Обмен мнениями.

4. Знакомство с новыми произведениями, рекомендации книг для самостоятельного чтения (7-10 минут).

Интересен момент урока – обмен мнениями и комментарии учащихся. Дети ждут, какой им приготовлен «сюрприз» -кроссворд или ребус, придуманный учителем. Отрадно отметить, что постепенно ребята поняли принцип составления кроссвордов и с помощью учителя и родителей, а потом и сами стали составлять их, получая слова благодарности от товарищей, педагога.

Так, читая в течение двух недель произведения Антона Павловича Чехова, детям была предоставлена возможность посетить Белую дачу в Ялте, где они «приятно поразили» своими знаниями творчества писателя сотрудников музея. Своими впечатлениями они поделились с читателями республиканской газеты «Класс», где были напечатаны шесть лучших сочинений.

И уже третьеклассники участвуют в открытом уроке внеклассного чтения на семинаре библиотекарей Большой Ялты и коллегам-учителям школы (присутствует 31 человек), темой которой является: «Встреча с героями Антона Павловича Чехова». Все элементы и этапы урока соблюдены. Но есть «изюминка»: подготовлен мини-спектакль учениками и заведующей школьной библиотеки «Вечер в семье Чеховых». За столом собралась семья, дети читают книги, Поет мать, звучит чудный волшебный голос нашей заведующей школьной библиотеки Лидии Васильевны Кухаренко. Дети никогда такого не слышали и не видели. Какие ласковые слова говорит маленький Антоша своей матери...»

Смотришь, слушаешь наших детей и хочется верить, что действительно так было. Отзывы о прочитанных рассказах.... Ребята не просто пересказывали, констатировали те или иные факты, а они видели главное - о чем говорил сам Чехов.

В книге отзывов гостей на память оставлены такие слова библиотекаря Форосской школы: «На уроке внеклассного чтения в 3-Б классе обучающиеся и их учитель, Архипова Нина Дмитриевна, провели нас, гостей, по тропинкам Белой дачи в гости к Антону Павловичу – Огромное спасибо маленьким читателям за любовь к книгам».

А разве смогут мои обучающиеся забыть конкурс чтецов, посвященный 200-летию со дня рождения А. С. Пушкина.

«Уж небо осенью дышало...». На доске портрет поэта с иллюстрациями из журнала «Огонек» (Пушкин и его лицейские друзья, Пушкин у зеркала с женой), рисунки к сказкам поэта, выполненные самими ребятами, их родителями.

А за старинным столом члены жюри: сам Пушкин (в исполнении мальчика-одиннадцатиклассника, у которого на голове настоящий цилиндр, даже есть бакенбарды), жена Наталья Николаевна (ученица шестого класса), Няня Арина Родионовна (роль играла заведующая школьной библиотеки Кухаренко Л.В.) и администрация школы.

Звучали стихи Пушкина, словно его дух ощущал прикосновение к волшебным строчками вновь и вновь. Дети были под гипнозом увиденного: «живые» герои, горящие свечи и глаза, ждущие встречи с прекрасным.

А в благодарность звучит старинный романс «Лучина» в исполнении няни. Преображается Пушкин на настоящем балу, сливаясь в вальсе с Натальей Николаевной, а под ногами у них шелестят осенние листья, ведь осень – его любимое время года. Как не хочется, чтобы заканчивалась эта мелодия...

Дети, словно завороженные, не хотят расходиться. Чего они ждут?! Я их понимаю. Они ждут встречи с прекрасным, И это начинается с книг, Дети стали умнее и духовно богаче. И моя рука тоже тянется к перу... В «Крымской газете» появляется статья «Тропа к сердцу поэта», а в «Южной губернии» – «Пушкин в нашем сердце». Пусть не все обучающиеся смогли быть конкурсантами и победителями, но они стали соучастниками встречи с прекрасным. Эти статьи каждый из них вырезал и сохранил для будущего поколения с одним комментарием «Я там был и это видел...».

Мои обучающиеся за четыре прошедших года настолько привыкли, что к ним на уроки внеклассного чтения приходят гости. На уроках нет скованности, закомплексованности, в классе живет культ (в хорошем смысле слова) книги!

Вот почему на уроках развития речи эти ребята пишут замечательные сочинения, которые публикует газета «Класс», а они являются постоянными ее корреспондентами.

И на городской конференции «Красота спасет мир» семь моих учеников получили дипломы. Престиж класса – гордость школы!

Вот почему еще до недавнего времени главное в обучении учащихся начальных классов было овладение определенными знаниями, умениями и навыками. А вот теперь появилось объективное сознание, что важнейшей задачей начального образования является воспитание и развитие творческого мышления, где важную роль играют уроки внеклассного чтения. Эти уроки – ступеньки к самообразованию, к отстаиванию своих позиций, уроки формирования личности. И учащиеся должны поверить в учителя, увидеть в нем друга, с которым открыто можно поделиться своим мнением, к которому можно идти за помощью. Вернуть бы время вспять. Платон и Аристотель на моих уроках внеклассного чтения...Но сидят будущие философы и мыслители... Пусть же бегут года... А я буду продолжать дарить детям минуты счастья на уроках внеклассного чтения...!

И если учитель сумел окружить своих учеников книгами и увидеть в них самое лучшее, что было когда-то сказано выдающимися представителями человечества, значит, учитель прожил свою жизнь не зря.

Выводы. Завершая статью, хочется еще раз отметить величайшее влияние книги на человека. В настоящее время компьютер может познакомить любого

– вести безоценочный диалог с коллегами;

– определять степень взаимодополнения и взаимообогащения различных методических концепций при условии сохранения их самобытности и самостоятельности;

– формулировать проблемы в категориях целей и решений (без «перехода на личности» [2, с. 34].

Педагог высшей школы должен быть сегодня ориентирован не на сумму знаний и умений, а на способности к их получению, не на исполнительность, а на инициативу и самостоятельность. Этому всему научить напрямую нельзя, но педагог может и должен создать условия для развития этих способностей.

В перспективе в вузах должны работать не просто педагоги, а педагоги – новаторы, профессионалы.

Они должны уметь работать с процессами образования и развития, так как они не трансляторы предметных знаний, а организаторы учебной работы по решению творческих задач.

Наибольший общественный резонанс вызывает феномен глобальной компьютерной сети Интернет.

Интернет представляет собой удобный источник разнообразных сведений, качественно меняющий всю систему накопления, хранения, распространения и использования человеческого опыта.

Освоение Интернета - это освоение новой информационной среды со специфическими средствами деятельности в ней. Эти средства позволяют не только оперативно получать информацию, но и развивают мышление, дают человеку возможность по-новому решать творческие задачи, изменять сложившийся стиль мыслительной деятельности.

Интернет, являясь достижением XX века, несомненно, определяет успех информатизации общества в XXI веке. [5, с. 45] Для обеспечения успешности решения проблем, возникающих в процессе информатизации общества, необходимо, на наш взгляд, формировать и развивать информационную культуру личности. По мнению специалистов фонда «Общественное мнение», российский Интернет стабильно растет, что не только подтверждается исследованиями статистики прошедшего периода, но и экстраполируется на некоторый период в будущее. [3, с. 13]

Выводы. Именно образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Если информатизация образования утратит гуманитарный аспект, то общество неминуемо подвергнется риску деградации человеческих отношений и контактов как основы взаимопонимания.

Итак, для правильного понимания путей развития образования необходимо определять проблемы и находить пути их решения. В статье был рассмотрен ряд проблем современного образования.

В нашем информационном обществе, акцент должен переноситься на актуализацию образовательной деятельности человека и потребность постоянно самообразовываться.

Понятно, что дальнейшее развитие сферы высшего образования зависит во многом от позиции государства, проводимой ею социальной политики в этой области жизнедеятельности общества. Но и сами вузы должны быть заинтересованы в поиске современных образовательных технологий в работе со студентами. Ожидание делегирования указаний сверху - вряд ли принесёт

рубежом. Российскую систему признают и ценят в мире за фундаментальную, общенаучную и профессиональную подготовку специалистов в различных областях научного знания. [1, с. 25]

Принятие Болонского процесса означает неминуемую утрату достижений отечественного высшего образования. В связи с этим, нужна серьезная детальная работа по отстаиванию достижений отечественного образования.

Российские стандарты определяют требования не только к выпускнику, к качеству образования, но и к самому образовательному процессу.

Стандартизация качества образования в России ориентирована на достижение человеческой деятельности, а именно: навыков устной и письменной коммуникации, основ математики и естественных наук, навыков работы с информационными технологиями, в том числе способности принимать самостоятельные решения и нести за них социальную и личностную ответственность.

Факультеты самостоятельно должны разрабатывать свои основные образовательные программы, устанавливать полный перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник. В данном случае необходимо чтобы факультет и вуз определяли конечные цели обучения и воспитания, опираясь на общефедеральные цели. [4, с. 12]

В связи с этим возникает проблема, связанная со способом измерения компетенции.

Как можно определить сформированность социально-личностных и коммуникативных компетенций, способность к деловым коммуникациям в профессиональной сфере, знания основ делового общения или способность к критике и самокритике, терпимость, способность работать в коллективе?

Необходимо внедрять педагогам вузов в свою преподавательскую деятельность инновационные личностно развивающие модели, интегративные формы подачи теоретического и практического научного материала.

Современный студент должен быть ориентирован на умения добывать и транслировать знания. Установка государственной образовательной политики XXI в. в данном случае опираются на девиз «Доступность – качество – эффективность». Доступность выступает интегрирующим системно–социальным показателем качества образования, рассматривается как комплексный показатель, синтезирующий все этапы обучения, развития и становления личности, а также эффективность образовательного процесса. [2, с. 25].

В этой связи качество образования рассматривается как понятие, отражающее способность образовательной системы обеспечивать достижение поставленных в образовании целей и задач, удовлетворять потребности конкретной личности в получении образования, обеспечивать его соответствие запросам общества. [1, с. 26]

Все большее должен в образовании распространяться подход, в рамках которого основной задачей учебного процесса становится формирование умения работать в команде, креативность в решении социально-психологических задач, развитие проектного мышления и аналитических способностей, толерантности и способности к самообучению, что обеспечит успешность личностного, профессионального и карьерного роста молодежи.

В перспективе подготовке и развития студентов гуманитарных специальностей педагогу надо у них формировать следующие практические умения:

человека с содержанием книги, а читатель обменяется мнением не только со своими друзьями, а и с незнакомыми людьми по интернету. Поэтому я, учитель-методист, продолжаю считать целью своей жизни – учить детей любить книги, благоговеть перед писателями-классиками. По-прежнему вожу детей в ялтинские музеи А.П. Чехова, Н.З. Бирюкова, Леси Украинки. Советую посещать в каждом городе музеи писателей, обогащая жизненный человеческий опыт, передавая его из поколения в поколение.

Литература:

1. Джежелей, О.В., Светловская, Н.Н. Учим читать книгу / О.В. Джежелей, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
2. Живова, З.С., Медведева, Н.Б. Вопросы детской литературы и детского чтения / З.С. Живова, Н.Б. Медведева. – М.: Детская литература, 1977. – 319 с.
3. Граник, Г.Г., Концевая, Л.А., Бондаренко, С.М. Когда книга учит / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
4. За страницами вашего учебника. В стране интересных уроков. – М.: Книжная палата, 1991. – Выпуск 27. – 87 с.
5. Николаева, Э.А. Учись быть читателем / Э.А. Николаева. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
6. Чирва, А. Книга в твоих руках / А. Чирва. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

Педагогика

УДК: 371.3:51

старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ СОСТАВЛЕНИЯ УРАВНЕНИЯ

Аннотация. В данной статье автор делится опытом работы по формированию у студентов Гуманитарно-педагогической академии (будущих учителей начальных классов) умений в решении текстовых задач алгебраическим способом, и как это способствует их интеллектуальному развитию.

Ключевые слова: текстовая задача, арифметический способ решения задачи, алгебраический способ решения задачи, уравнение, алгоритм решения задачи.

Annotation. In this article the author shares her experience on forming for the students of humanitarian-pedagogical academy (future teachers of junior school) the abilities in the decision of text tasks with the help of the algebraic method, and how it influences their intellectual development.

Keywords: text task, arithmetic method of decision of task, algebraic method of decision of task, equalization, algorithm of decision of task.

Введение. Особое место в содержании начального математического образования занимают текстовые задачи. Работа с текстовыми задачами

способствует развитию у младших школьников воображения, логического мышления, речи, пробуждает у учащихся интерес к математике и усиливает мотивацию к ее изучению. Решение текстовых задач связано с формированием у школьников ряда общих умений: анализируя содержание текста задачи, уметь кратко его записать (смоделировать представленную в тексте ситуацию), уметь решать текстовую задачу разными способами, грамотно оформлять решение задачи и проверять правильность ее решения.

В качестве основных в математике считают арифметический и алгебраический способы решения задач. Однако в традиционной программе математики начального образования (образовательная система «Школа России») преимущество отдается арифметическому способу решения задач, алгебраический же способ решения задач практически не используется в начальной школе, за исключением решения простых текстовых задач. Однако существуют другие точки зрения у методистов по вопросу обучения младших школьников решению задач алгебраическим способом. Так, авторы учебников и программы по математике образовательной системы «Школа-2100» Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. считают, что знакомить младших школьников с уравнениями нужно как можно раньше и в процессе их решения осуществлять работу по усвоению детьми правил о взаимосвязи компонентов и результатов арифметических действий. Анализ учебников, разработанных по этой программе, показывает, что уровень сложности заданий более высокий, и детей действительно обучают решению текстовых задач способом составления уравнения, т.е. алгебраическим способом. Разработчики программы развивающего обучения Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов также придерживаются этого же мнения, но имеют свои представления о знакомстве детей с элементами алгебры. Они считают, что знакомство детей с уравнением следует проводить с самого начала обучения математике, но на более доступном уровне, опираясь на известные детям понятия «часть – целое», не используя при этом правил взаимосвязи между компонентами и результатами арифметических действий. Даже в учебниках математики по начальному обучению украинских авторов М.В. Богдановича, Л.П. Кочиной, Н.П. Листопад, по которым до недавнего времени обучались дети в крымских школах, было предусмотрено знакомство с алгебраическим способом решения текстовых задач как простых, так и составных. Это направление работы как раз и является одним из условий осуществления преемственности между начальной и средней школой, так как в 5-6 классах учащиеся продолжают решать те же текстовые задачи, но новыми средствами – составлением уравнения, и многие из них, как показывает практика, испытывают при этом значительные трудности. Происходит это потому, что в начальной школе, где детей обучают по традиционным программам, практически не уделяется внимание пропедевтике алгебраического метода. Поэтому важно, чтобы будущий учитель начальных классов имел хорошую теоретическую и практическую подготовку в решении текстовых задач разными способами.

Формулировка цели статьи. Описать содержание работы по обучению студентов профиля подготовки «Начальное образование» решению текстовых задач способом составления уравнений на практических занятиях учебной дисциплины «Математика» и раскрыть связь данного вопроса с начальным курсом математики.

У некоторых студентов настолько завышена самооценка, что они позволяют диктовать преподавателю какую оценку он должен им поставить в оценивании их знаний. Наблюдения показали, что современный студент сегодня в большей своей части пассивен и ориентирован только на себя. Достигнув желаемого, он успокаивается до следующего сложного для него жизненного момента.

Студенты всегда находят своему отношению к учебному процессу, поведению, и своей неподготовленности к занятиям оправдание. Выпускники вузов жалуются, что за учебный период у них недостаточно было практической работы. Но, о какой практической работе говорить, когда студент, проучившейся четыре года на очном отделении не владеет основными базовыми понятиями в своей профессиональной области.

Да, нет современных библиотек при вузах. По многим дисциплинам учебники не разрабатываются, а некоторые издаются малыми тиражами. Информационные ресурсы не объединены, библиотечный фонд носит разрозненный характер, но есть везде доступ в интернет и возможности пользоваться отечественными и зарубежными изданиями тоже есть, и как говорится в притчи «дорогу осилит идущий», было бы желание. Молодые люди сегодня ориентированы чтобы им «дали», преподнесли «на ложечки» знания, а не на самостоятельный их поиск и самообучение. На обучение у них всегда нет времени, они заняты решением других вопросов. Многие работают, некоторые по специальности, а большинство нет. Так или иначе, происходит девальвация значения высшего образования, оно утрачивает элитарный характер. Сегодня работодателя не удивишь наличием даже двух дипломов о высшем образовании, так как расширились и упростились возможности для его получения, но и это не говорит о том, что каждый диплом о высшем образовании подкреплен высокой профессиональной компетенцией выпускника. Работодатели в свою очередь не удовлетворены качеством специалистов, выпускаемых высшими учебными заведениями.

Следующая проблема системы высшего образования – это фокусировка на образовательные функции. Создание исследовательских лабораторий при вузах, получение грантов на проведение научных исследований вызывает массу вопросов и сложностей, потому что в настоящее время определяющими для ученых при выборе места работы становятся свобода передвижения, возможность поддерживать и развивать научные контакты, минимум бюрократических условий, сопровождающих научную работу, доступность современного оборудования. Финансовые условия, например, заработная плата, не замыкают этот список. [2, с. 9]

Что же касается перспектив современного высшего образования в решении вышеуказанных и рассмотренных проблем.

Крайне необходимо вливать инвестиции в человеческий капитал, а именно в образование, навыки и способности населения. Нам необходимо восполнять научную элиту молодыми учеными быстро адаптирующихся в изменяющемся мире. Создание единого образовательного пространства в России, позволит обеспечить равный уровень образования для всех ее выпускников. [4, с. 3]

Вхождение России в Болонский процесс выдвигает целый ряд новых требований к развитию высшего образования в стране. Российская система высшего образования имеет целый ряд достоинств, доказательством которых является успешная работа многих выпускников отечественных вузов за

а сегодня из 76 миллионов активного населения, более 3,7 миллионов безработные, что породило еще одну проблему в системе образования. Люди, имеющие высшее образования должны переучиваться и получать новую профессию, чтобы выжить. Некоторые из них проходят краткосрочные курсы, кто-то поступает в вузы на заочное отделение, а кто-то приходит поступать на самую первую ступень обучения – бакалавриата.

Но они не желают принимать саму систему образования с ее требованиями. Не посещают занятия, выполняют различные задания чаще всего в формате формальности, все из интернета, то есть без прикладывания усилий.

Таких студентов с каждым годом становится все больше и подготовить сегодня профессионального конкурентоспособного специалиста становить все труднее. На сегодняшний день в обществе произошла замена ценности образования. Современный студент ориентирован не на получение знаний в конкретной области, а на получение диплома (корочки). Смешанная схема финансирования ВУЗов, на которую перешло большинство образовательных учреждений высшего звена, сделало доступным получение высшего образования. Высшее образование сегодня может получить любой желающий – это хорошо, но зачем оно человеку, не каждый может ответить.

Я не соглашусь с тем, мнением, которое бытует в обществе, что качество обучения в ВУЗах стало хуже, преподаватели только и думают о том, как бы заработать на студенте. На мой взгляд, причина в том, что просто уменьшился контингент студентов, желающих обрести профессиональные знания и быть высококвалифицированным специалистом.

Особенной проблемой высшего образования я считаю происходящие изменения собственного отношения студентов к обучению в ВУЗе. Студенты первокурсники изначально начинают пропускать занятия, искать своему поведению оправдания, в дальнейшем изыскивать различные пути получения диплома.

А ведь не секрет, именно фундамент будущего профессионала происходит на начальном этапе обучения, то есть на первом курсе. И когда преподаватель, давая научные теоретические и практические знания просит дать ему качественную обратную связь, то натыкается на стену непонимания со стороны студента, требующего высокую оценку за свои незнания. Студент ищет легкие пути в достижении своих потребностей, а потребности современного студента заключаются в желание иметь хорошие оценки, которые бы дали ему возможность получать повышенную, именную и т.д. стипендию. И не секрет, что у некоторых студентов стипендия больше, чем у преподавателя и доцента заработная плата.

Они активно включаются в процесс обсуждения отрицательных сторон работы кафедр, деканатов и администрации вуза, а что касается своего поведения на занятиях, отношения к заданиям, своей ответственности к учебной деятельности почему-то не рефлексируют.

В период сессий они особенно требовательны к работе профессорско-преподавательского состава, так как желание получить хорошую оценку и не потерять стипендию для них в этот момент - это самый главный вопрос. Не получив желаемой оценки, сразу же включаются с их стороны различные рычаги воздействия на преподавателя, ведь «студент всегда прав».

Основное содержание статьи. Неслучайно, в программу подготовки студентов специальности «Начальное образование» включен теоретический курс «Математика». В одном из разделов программы данного курса «Элементы алгебры» знакомят первокурсников с трактовкой и способами решения уравнений, с решением текстовых задач путем составления уравнения (алгебраическим способом). Изучение данного теоретического курса должно быть тесным образом связано с изучением математики в начальной школе. Эта связь должна просматриваться и при изложении вопросов теории, и при решении задач, среди которых должны быть и такие, которые показывают, как и на каком уровне изучаемые понятия и факты используются в обучении младших школьников.

Приступая к изучению тем: «Равносильные уравнения. Теоремы о равносильных уравнениях», «Решение уравнений с одной переменной», «Решение задач при помощи составления уравнений», на практических занятиях решаем со студентами задачи алгебраическим способом и обязательно в этот список включаю задачи, взятые из учебников математики для начальных классов. Решение задач алгебраическим способом существенно отличается от их решения арифметическим способом. Если при арифметическом решении цель решающего – последовательно найти с помощью выполнения арифметических действий над известными значениями величин несколько неизвестных значений, пока не будет найдено значение искомого (неизвестного задачи), то при алгебраическом решении эти цели другие, а именно: запись текста задачи в виде уравнения, решение этого уравнения, а затем определение искомого.

Решение задачи с помощью уравнения осуществляется решающим в несколько этапов, поэтому вначале даю студентам в общем виде алгоритм решения задачи способом составления уравнения. Алгоритм этот такой:

1. Выбор и обозначение неизвестной величины буквой x (в начальной школе выбора нет, неизвестная величина находится в главном вопросе).
2. Установление отношения (в начальной школе – это главного или главных слов), на основе которого будет составлено уравнение.
3. Объяснение составления выражений для уравнения.
4. Объяснение составления уравнения (основного и различных, других).
5. Решение уравнения (проверку решения уравнения не делать).
6. Проверка решения задачи арифметическим способом (или другим из известных нам из теории способов проверки текстовой задачи).
7. Формулировка ответа задачи.

Проиллюстрирую работу по составлению усложненного уравнения на примере решения следующей задачи из курса начальной школы: «Масса трех одинаковых ящиков с печеньем 18 кг. Найди массу четырех ящиков с конфетами, если известно, что масса ящика с конфетами в 3 раза больше, чем масса ящика с печеньем» [4]. Создаем себе опору для последующего анализа решения задачи, записывая текст задачи кратко в виде таблицы:

	Масса 1 ящика	Количество ящиков	Общая масса
Печенье	? кг	3 ящ.	18 кг
Конфеты	?, в 3 раза б.	4 ящ.	? кг

Вопрос задачи (главный вопрос среди прочих) в краткой записи условия задачи подчеркиваем. Решаем задачу по заданному алгоритму, проводя следующие рассуждения:

1. Обозначим буквой x (кг) массу 4 ящиков с конфетами. Это и есть главный вопрос задачи.

2. Отношение (главные слова) на основе которого будет составлено уравнение таково: «в 3 раза больше масса 1 ящика с конфетами, чем с печеньем».

3. Составляем выражения для уравнения:

$x : 4$ (кг) – масса 1 ящика с конфетами;

$18 : 3$ (кг) – масса 1 ящика с печеньем.

Устанавливаем, какое из двух частных имеет большее значение, а какое – меньшее. Далее фиксируется внимание студентов на основном отношении, связывающем эти частные – в 3 раза первое частное ($x : 4$) больше второго частного ($18 : 3$), а значит в 3 раза второе частное ($18: 3$) меньше первого частного ($x : 4$). Затем вспоминаем из курса начальной школы известное правило: «Чтобы узнать, во сколько раз одно из данных чисел больше или меньше, чем другое, нужно большее число разделить на меньшее число». Проводить такие рассуждения нужно, так как учащиеся начальных классов, да и среди студентов найдутся такие, которые неверно могут составить уравнение, т.е. могут запросто меньшее число поделить на большее.

4. Зная, что масса 1 ящика с конфетами в 3 раза больше массы 1 ящика с печеньем, составляем уравнение: $(x : 4) : (18 : 3) = 3$ – это уравнение мы называем основным.

Известно из теории, что по одной и той же задаче можно составить не одно, а несколько уравнений, поэтому можно говорить о существовании различных алгебраических способов решения одной и той же задачи. Эти способы решения могут отличаться выбором неизвестного, которое обозначается буквой или же (при одном и том же выборе неизвестного) уравнениями, составленными по задаче. Со студентами практикуемся иначе рассуждать и составлять другие уравнения к данной задаче, но это делается после решения основного уравнения. Другими могут быть к данной задаче следующие уравнения, решая которые убеждаемся в правильности наших рассуждений:

а) $(x : 4) : 3 = 18 : 3$;

б) $x : 4 = (18 : 3) \cdot 3$.

5. Решаем основное уравнение, используя связь между компонентами и результатом действия:

$(x : 4) : (18 : 3) = 3$

$(x : 4) : 6 = 3$

$x : 4 = 6 \cdot 3$

$x : 4 = 18$

$x = 18 \cdot 4$

$x = 72$

имеют практического опыта в конкретном направлении, поэтому не способны дать студентам реально-необходимых знаний.

Также в вузах имеет место ведения лекционных занятий бывшими студентами-выпускниками, которые продолжили свое образование в аспирантуре. Хотя у них «на бумаге» и есть необходимый объем знаний, эта информация подается ими «сухо», без объяснений, тем самым большая её часть не является применимой на практике.

Следующей проблемой выступает-выбор будущей профессии. По словам Ефима Пивовара, от количества бюджетных мест предпочтения абитуриентов не меняются. Не поступив на бюджетные места на популярные направления, молодые люди подают документы на платный факультет. Если с деньгами сложно идут туда, где подешевле, мало задумываясь о дальнейшем своем самоопределении. И как результат молодыми людьми будущая профессия выбирается с расчетом на ее возможности. Привлекательностью профессии для современного студента выступает большая зарплата и возможность за короткий срок сделать карьерный рост. В следствии этого студент нацелен на то, чтобы в вузе ему давали больше практических знаний, не понимая, что практика неотделима от теории и знать теорию тоже необходимо. Как результат, рынок труда перенасыщается дипломированными специалистами с очень низкой подготовкой.

В разряд проблем современного высшего образования все чаще вводят: снижение качества образования в высшей школе, преподаватели слабо внедряют новые образовательных технологий в образовательный процесс, что основной формой занятий остаются лекции, элективные курсы минимальны или полностью отсутствуют, слабая подготовка высококвалифицированных кадров.

Российская система высшего образования ориентирована на выпуск высокопрофессионального специалиста конкурентоспособного на рынке труда.

Главные задачи и цели функционирования современной системы высшего образования конечно же формирование интеллектуального потенциала кадров, подготавливаемых с учетом современных требований, и способствующих социально-экономическому развитию страны.

Эта проблема не только системы образования, но и самих студентов вузов. Они отмечают одной из причин отсутствия мотивации на получение знаний - это неинтересные занятия, следствие чего учиться не интересно. Студенты демонстрируют негативное отношение к занятиям в форме лекций. Лекции являются основной формой процесса обучения в высшей школе, и требуют от студента качественной подготовки, значительных затрат его времени.

Студенты полностью не осознают важность и значение теоретических знаний в их дальнейшей практической работе. Они считают, что «сухая» теория сложна для понимания и является абсолютно-бесполезной. И все же в современном обществе повышение своего уровня образования, стоит для человека на первом месте и безусловно, является его личным достижением, но не всегда определяет его дальнейшую жизнь.

Как не горько об этом говорить, но студентов с высокой мотивацией на получение знаний по будущей профессии становится все меньше.

В получении высшего образования на сегодняшний день, нет ограничений гражданам, независимо от его возраста, национальности, имущественного и социального статуса, религиозных взглядов и убеждений. Сокращение людей,

Психология

УДК: 159.9:37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация Статья посвящена ряду проблем высшего образования в России. Раскрыты их сущностные характеристики. Речь пойдет об отношении студента к формам подачи знаний, целях современных студентов, а, так же, о дилеммах, с которыми сталкиваются в настоящие время преподаватели в ВУЗах. Перспективах развития современного высшего образования.

Ключевые слова: студенты, профессорско-преподавательский состав, профессия, система высшего образования, интернет, учебный процесс.

Annotation. Article is devoted to some problems of higher education in Russia. Reveals their essential characteristics. We will talk about the relation of student to forms of knowledge presentation, the purpose of modern students, and, as well, about the dilemmas faced by these teachers in Universities. Prospects of development of modern higher education.

Keywords: students, faculty, the profession, higher education, Internet, educational process.

Введение. Много статей посвящено проблемам в системе высшего образования, большинство из них касается Болонской системы, ЕГЭ, коррупции, зарплат профессорско-преподавательского состава, возможностей получения высшего образования различным слоям населения, кризиса российской системы образования, снижение качества образования в высшей школе, снижение интеллектуального потенциала молодежи и т.д.

Основные проблемы современного образования в большей степени наблюдаются в гуманитарных специальностях в отличие от математиков, физиков, химиков и т.д.

Формулировка цели статьи и задач. Цель статьи раскрыты ряд проблем современного высшего образования в России и дать им характеристики. Анализ отношение студентов к обучению и формам подачи знаний, вопросов с которыми сталкиваются в настоящие время преподаватели в ВУЗах, рассмотрение перспектив развития современного высшего образования - выступили задачами статьи.

Изложение основного материала статьи. Одна из первых проблем современной системы образования – это уровень подготовки профессорско-педагогического состава.

Вузы стремятся сформировать профессорско-преподавательский состав из привлекаемых к педагогической деятельности профильных специалистов, а также из перспективных выпускников. Стать кандидатом наук в 25 лет стало возможным, но в гуманитарных науках качество диссертаций снижается [1, с. 23]. В подавляющем большинстве случаев молодые преподаватели не

6. Проверяем решение задачи, решая ее арифметическим способом:
1) 18 : 3 = 6 (кг) – масса 1 ящика с печеньем;
2) 6 · 3 = 18 (кг) – масса 1 ящика с конфетами;
3) 18 · 4 = 72 (кг) – масса всех ящиков с конфетами.

Иногда, если позволяет время, практикуем в качестве проверки составление и решение обратной задачи. Обратную задачу решаем арифметическим способ. Так одна из обратных задач в краткой записи выглядит так:

	Масса 1 ящика	**Количество ящиков**	**Общая масса**
Печенье	? кг	3 ящ.	18 кг
Конфеты	?, в 3 раза б.	? ящ.	72 кг

Решаем эту задачу по действиям:
1) 18 : 3 = 6 (кг) – масса 1 ящика с печеньем;
2) 6 · 3 = 18 (кг) – масса 1 ящика с конфетами;
3) 72 : 18 = 4 (ящ.) – было с конфетами.

В результате проверки получили данное в условии прямой задачи – число 4 ящика. Значит, приходим к выводу, что решение исходной задачи нами было выполнено верно.

7. Следующим этапом является перевод найденного решения уравнения на язык текста задачи и формулировка ответа на вопрос задачи. Этот перевод происходит в процессе таких рассуждений решающего: «Так как мы условились, что масса 4 ящиков с конфетами x кг, а из уравнения нашли, что $x = 72$, то, значит, масса всех ящиков с конфетами равна 72 кг. Ответ на вопрос задачи будет таким: масса 4 ящиков с конфетами равна 72 кг».

Далее предлагаются для решения более сложные по краткой записи и по месту в ней искомой величины задачи. Например, дана задача: «В районе построили два кинотеатра. В одном кинотеатре 840 мест, по 28 мест в ряду, а в другом 1120 мест, а рядов в нем на 5 больше, чем в первом. Сколько мест в каждом ряду во втором кинотеатре?». Кратко текст этой задачи удобно представить в виде таблицы:

	Мест в 1 ряду	**Число рядов**	**Всего мест**
I	28	? р.	840
II	?	?, на 5 р. б,	1120

Выполняем по указанному выше алгоритму пошагово каждое указание:

1. Обозначим буквой x число мест в одном ряду во II кинотеатре (это то, что надо найти в задаче).

2. Выделяем из текста главные слова, на основе которых будет составлено уравнение – это «на 5 рядов больше».

3. Составляем выражения для уравнения:
1120: x (рядов) – во II кинотеатре;
840: 28 (рядов) – в I кинотеатре.

4. Зная, что во втором кинотеатре рядов на 5 больше, чем в первом, составляем уравнения:
а) 1120: x - 840: 28 = 5 – основное уравнение;

б) 840: 28 + 5 = 11200: *x*;
в) 1120: *x* – 5 = 840: 28.
5. Решаем основное уравнение:
1120: *x* - 840: 28 = 5
1120: *x* - 30 = 5
1120: *x* = 30 + 5
1120: *x* = 35
x = 1120: 35
x = 32
6. Проверяем решение задачи, составляя обратную и решая ее арифметическим способом. Представим ее краткой записью (текст составляется и проговаривается устно):

	Мест в 1 ряду	Число рядов	Всего мест
I	28	? р.	840
II	32	на ? р. б.	1120

1) 1120: 32 = 35 (рядов) – во II кинотеатре;
2) 840: 28 =30 (рядов) – в I кинотеатре;
3) 35 – 30 = 5 (рядов) – больше во II кинотеатре, чем в I кинотеатре.
Так говорилось в условии прямой задачи. Поэтому переходим к формулировки ответа.
7. Ответ: во втором кинотеатре 32 места в каждом ряду.
Таким же образом можно младших школьников учить решать составные текстовые задачи, что предлагается делать по учебникам украинских авторов (М.В. Богданович, Л.П. Кочина, Н.П. Листопад). Решение таких задач будем со студентами рассматривать на 3 курсе, изучая учебную дисциплину «Методика преподавания математики в начальной школе». «Решение любой задачи можно выполнить путем составления уравнения. В этом заключается универсальность способа решения задач с помощью уравнений, что и определяет его преимущества. Кроме того, решение задач способом составления уравнений способствует овладению понятием уравнения», – отмечает в своих трудах методист в области математики Бантова М.А. [1].
Следует отметить также, что решение задач с помощью составления уравнений практикуется в большинстве альтернативных российских учебников по математике (И.И. Аргинская, Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон).
Независимо от того, что традиционный учебник математики не содержит прямых указаний на необходимость использования алгебраического метода при решении задач, все же методика Белошистой А.В. рекомендует обучать детей решению задач с помощью уравнений в три этапа [2, с. 253]:
Первый этап – *подготовительный* – учеников обучают составлению выражений, содержащих неизвестное, в соответствии с текстом задания. Упражнения такого вида содержаться в учебниках 4 класса. Например:
а) Если неизвестное число умножить на 35, то получится 1505.
По данному тексту ученики составляют уравнение, обозначая неизвестное число буквой *x: x* 35 = 1505.
б) К какому числу надо прибавить частное чисел 240 и 3, чтобы получить 500. Здесь равенство с переменной *x* будет выглядеть так: *x* + 240: 3 = 500.

учебного процесса и в первую очередь фактор двигательной активности в его структуре. Таким образом, одним из путей повышения качества обучения студентов с ограниченными возможностями, можно назвать принципы непосредственного конструирования учебно-образовательного процесса с использованием режимов сенсомоторного обогащения, мотивации к учебной деятельности и психологическая поддержка.

Литература:

1. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. - М.: Фолиум, 1994. – 175 с.
2. Бруннер Е.Ю. Особенности профиля MMPI (СМИЛ) юношей-менеджеров // Менеджмент организации и управления людскими ресурсами. - Ч.1. - К,:Пед.пресса, 2004. - С. 164-173.
3. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.
4. Мамот, В.А. Выбор методик исследования психологического статуса инвалидов с нарушениями зрения в условиях реабилитационного центра / В.А. Мамот // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 95–104.
5. Марголис Л.С.Образование для детей с инвалидностью //США: общество и ценности. Инвалиды в США. - 1999. - Т.4. - №1. - С. 32-35.
6. Сафонова, Ю.А. Проективная модель формирования социальной идентичности студентов-инвалидов в вузовской среде: социально-философский анализ : автореф. дис... канд. фил. наук : 09. 00. 11 / Ю.А. Сафонова; МГТУ им. Н. Э. Баумана. – М., 2011. – 24 с.
7. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. – СПб.: Речь, 2000. - 219с.
8. Шувалова И. Н., Бруннер Е. Ю. Психологические особенности личности студентов специализированного факультета Крымского государственного гуманитарного института // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. - Вип.6. - Ч.1. - Ялта.: РВВ КДГІ, 2004. - С. 16-24.
9. Шуйских, М.А. Особенности организации инклюзивного образования в ССУЗе / М.А. Шуйских // Инклюзивное образование: методология, практика, технологий: материалы междунар. научн.-практ. конф. г. Москва, 20-22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-педагог. ун-т; редкол.: С.В. Амхина [и др.]. – М.: МГППУ, 2011. – С. 176.
10. Severeijns R., Vlaeyen J. W., Van den Hout V.F., Weber W.T. // Clin J. Pain.- 2001. - Vol. 17. - № 2. - P. 165-172.
11. Wetzel F.N., McCraken L., Rjbbins R.A. et al. // Am. J.Orthop. -2001. -Vol. 30. - № 6. - P. 469-474

удовлетворительной адаптации к учебной деятельности (шкала Adp) и увеличению способностей к педагогической деятельности (Тр).

Учитывая снижение показателя по шкале (Adp), следует рекомендовать преподавателям не щадящее отношение к студентам инвалидам, а предъявлять к ним такие же, если не повышенные требования, как и к здоровым студентам.

Традиционно, на академическом занятии, который является доминирующей формой обучения в вузе, деятельность студента организована в малоподвижном режиме, по принципу: «Сиди – слушай – читай – смотри!». Многочисленными исследованиями доказано, что гипокинезия на фоне неадекватного возрасту компонента сенсомоторного закрепощения извращает, истощает и рассогласовывает регуляторные и функциональные процессы организма.

В соответствии с основными положениями теории функциональных систем, организм является интеграцией иерархически взаимодействующих функциональных систем разных уровней организации. Таким образом, процесс восстановления функционального статуса и резервов человека должен носить также системный характер, а сами воздействия – быть мультимодальными, достаточно интенсивными, регулярными, индивидуально подобранными и дозированными для того, чтобы вызвать «системный ответ» организма. В указанном направлении все реабилитационно восстановительные мероприятия выступают в роли дополнительного внешнего звена саморегуляции, оптимизируя взаимосвязи разных систем в организме, гармонизируя его функциональное состояние. Все это и определяет исключительно важное значение сенсомоторной активности как наиболее сильного физиологического раздражителя в процессе развития человека, имеющей дополнительное прикладное значение, связанное с формированием потребности и способности к различным формам трудовой деятельности.

Выводы. Выявленная у студентов- инвалидов динамика, свидетельствует о том, что традиционные «сидящие - слушающие» режимы учебной дидактики при работе со студентами с ограниченными физическими возможностями неприемлемы. При обучении студентов-инвалидов необходимо использовать особые развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательно-образовательной деятельности. Программа должна включать в себя конкретные технологии и использование технических устройств, направленные на реорганизацию классического построения учебно-познавательного процесса. На таких занятиях, построенных в режиме естественных локомоций, студенты-инвалиды будут не только удовлетворять свои потребности в движениях, но и телесно - кинетически совершенствоваться за счет эффекта моторного поиска и постоянной смены мышечно-тонического напряжения. Занятия, построенные в режиме сенсорно-моторного обогащения, способствуют повышению работоспособности, мотивации к учебе, стимуляции психомоторной деятельности.

В организацию учебного процесса студентов с ограниченными возможностями следует также включать методы психологической поддержки и психологической коррекции с применением методов гештальт-, арт-, хромо-, арома- и музыко- терапии.

При всей многогранности подходов к сохранению и улучшению здоровья студентов: питание, психология, экология, профилактическая медицина, коррекционная педагогика, приоритетным должна стать методика проведения

в) Мальчик купил 6 тетрадей в клетку и 5 – в линейку по одинаковой цене. Всего он уплатил *а* рублей. Объясни, что обозначают выражения:

6+5; а: (6+5);а: (6 + 5) 6.

Второй этап – с помощью уравнений решаются простые задачи.

Третий этап – уравнение используется при решении составных задач. Способом уравнения рекомендуется методистами решать составные задачи несложной конструкции, т.е. при составлении уравнения количество арифметических действий не должно превышать 2-3. Например: «В книге 48 страниц. Даша читала книгу в течение трех дней, по 9 страниц ежедневно. Сколько страниц ей осталось прочитать?» По тексту задачи можно составить уравнение, в котором буквой *х* обозначить количество оставшихся страниц. Тогда за 3 дня Даша прочитала (9 3) страниц да еще *х* страниц, которые ей осталось прочитать, а вместе это составит 48 страниц. Поэтому окончательное уравнение имеет вид: *х* + 9 3=48.

Как подтверждает практика, большую трудность для младших школьников представляет умение решать даже простые задачи составлением уравнения. Известный советский психолог Л.С. Выготский отмечал, что «осмысленное запоминание гораздо более эффективно, чем механическое, основанное на заучивании материала, поэтому учителя прибегают в своей практике к различным методам» [3]. Самый распространённый из них – это использование алгоритмов. Детям можно предложить карточку, в которой указан алгоритм действий, при помощи которых ученик 4 класса может самостоятельно составить уравнении к задаче:

Мои шаги при решении текстовой задачи с помощью уравнения	
Что делать?	***Как делать?***
1. Чтение и выбор способа решения	Прочитай текст, выясни значения непонятных слов. С помощью уравнения чаще всего решаются задачи, в которых есть отношения «на (в) …меньше (быстрее, короче, дешевле)».
2. Составление краткой записи текста задачи	Выбери наиболее понятный тебе способ краткой записи текста задачи (выбор главных слов из текста, графический, табличный)
3. Назначение переменной *х*	Прочитай вопрос задачи. Обычно за *х* принимают то, что необходимо найти.
4. Составь выражения для уравнения	Для составления выражений используй зависимости между величинами, данными в задаче.
5. Составление уравнения	По условию, используя указанное в тексте отношение «больше (меньше) в … раз или на…больше (меньше)», составляй равенство с неизвестным (уравнение).
6. Решение уравнения	Определи, что неизвестно в уравнении (слагаемое, или

	уменьшаемое, или вычитаемое, а может быть множитель, или делимое, или делитель), вспомни правило нахождение этого компонента действия и примени его. Решай так до конца, пока не найдешь *x*.
7. Проверка результата	Реши задачу другим способом или сделай прикидку полученного ответа в соответствии с условием задачи.
8. Формулировка ответа	Запись полного ответа по постановке вопроса задачи.

При решении задачи не может быть шаблона, все зависит от структуры задачи, особенностей мышления учащихся и уровня их подготовки. Поэтому к вопросу решения задачи алгебраическим способом можно подойти дифференцированно. Дана задача: «В палатку привезли 6 мешков картофеля, по 50 кг в каждом. Сколько бумажных пакетов потребуется для расфасовки этого картофеля, если в каждый пакет класть по 3 кг картофеля?». К основному заданию для всего класса: «Составьте по задаче уравнение и решите его» даются на карточках указания, пояснения, которые необходимы некоторым ученикам в момент его выполнения. К нашей задаче можно составить следующие карточки помощи:

Карточка 1

Обозначьте число пакетов *x* и составьте выражения:
Масса картофеля в мешках (….) кг.
Масса картофеля в пакетах (….) кг.
Составьте уравнение.

Если ученик затрудняется составить уравнение по задаче, то следующее указание ему будет полезно, так как оно подскажет ученику, что составленные выражения нужно приравнять.

Карточка 2

Помните, что картофеля в пакетах будет столько же, сколько было в мешках

Для сильных учеников можно дать карточку, в которой предложить им составить по задаче два уравнения и решить их. Для этих учеников это задание будет полезно, так как потребует от них более глубокого проникновения в задачу.

Выводы. Таким образом, спланированная работа, которая применялась мной на занятиях по «Математике» и «Методике преподавания математики в начальной школе» способствовала обучению студентов способу решения текстовых задач составлением уравнений. Положительных результатов работа достигла благодаря применению в обучении алгоритмического метода при

Таблица 2

Шкалы дополнительного профиля MMPI юношей, имеющие достоверные изменения в конце учебного года относительно начала обучения

Шкала		Значение t-критерия Стьюдента при P<0,001	Достоверное изменение среднего значения (в%)
Ag	Зрелость	t[5.04]=6.75	20.12%
Al	Шкала алкоголизма	t[5.04]=8.33	-11.52%
B	Черты ответственности	t[5.04]=7.49	-31.72%
Cr	Конверсионная реакция	t[5.04]=5.88	5.91%
Cs	Адвокатский тип личности	t[5.04]=5.05	11.35%
Dy	Зависимость	t[5.04]=7.62	-17.92%
Pv	Фарисейство	t[5.04]=5.98	-16.49%
Tp	Способность к преподаванию	t[5.04]=12.11	12.18%
Ul	Язвенный тип личности	t[5.04]=7.34	8.04%
+	Стремление «наговорить на себя»	t[5.04]=5.17	-16.50%
Adp	Психическая адаптивность	t[5.04]=11.58	-17.42

Таблица 3

Шкалы дополнительного профиля MMPI девушек, имеющие достоверные изменения в конце учебного года относительно начала обучения

Шкала		Значение t-критерия Стьюдента при P<0,001	Достоверное изменение среднего значения (в%)
Al	Шкала алкоголизма	t[4.32]=4.35	-5.92%
Tp	Способность к преподаванию	t[4.32]=5.37	3.63%
Adp	Психическая адаптивность	t[4.32]=4.88	-14.75%

Как видно из представленных данных, как у юношей, так и у девушек по ряду шкал (Al, Adp, Tp) наблюдается сходная динамика. Из этого можно сделать заключение, что организованный педагогический процесс по обучению инвалидов, как у юношей так и у девушек привел, в первую очередь, к формированию отрицательного отношения к вредным привычкам и факторам риска (шкала Al) т.е. к положительной мотивации на здоровый образ жизни,

конце учебного года, представлена в таблице 1. Сравнительный анализ «сырых» Х-баллов основного профиля при Р < 0, 001 показал, что у мужчин произошло достоверное уменьшение значений показателей шкалы 7 (t[5,04]=5,28 и 8 (t[5,04]=6,50 на 15,3% и 15,1% соответственно. У женщин достоверных изменений по рассматриваемым показателям не выявлено.

Таблица 1

Динамика показателей Т–баллов шкал основного профиля СМИЛ студентов инвалидов в начале и в конце учебного года (n=12)

Исследуемые показатели		Среднее ± ошибка средней			
		мужчины		женщины	
		В начале учебного года	В конце учебного года	В начале учебного года	В конце учебного года
L	Ложь	52,8±13,1	61,7±14,3	53,3±5,4	51,8±8,4
F	Достоверность	59,5±11,3	71,1±12,1	50,8±6,4	53,6±5,6
K	Коррекция	50,9±8,5	52,4±12,7	41,9±6,1	48,5±7,6
1	Сверхконтроль	60,8±10,0	70,0±11,1	52,0±16,5	59,5±14,9
2	Пессимистичность	69,9±14,1	73,4±9,6	58,2±7,3	53,9±8,0
3	Эмоциональная лабильность	63,6±10,9	75,4±10,3	51,7±11,1	57,0±10,2
4	Импульсивность	78,6±14,5	70,6±15,0	54,8±19,4	59,3±15,1
5	Женственность	60,3±6,6	67,1±13,0	31,9±4,9	29,4±7,0
6	Ригидность	66,8±17,1	69,7±14,2	59,5±10,2	50,3±6,4
7	Тревожность	57,9±25,2	55,1±25,7	41,2±11,1	49,7±11,7
8	Индивидуалистичность	81,7±31,6	75,7±28,7	59,6±15,1	63,2±16,2
9	Оптимистичность	64,6±17,2	61,0±12,8	64,0±13,2	69,3±14,3
0	Интроверсия	54,6±3,3	53,0±3,7	56,7±7,7	53,9±7,9

Как видим из представленных данных, у юношей и девушек после завершения первого года обучения в вузе по большинству показателей шкал дополнительного профиля наблюдаются определенные изменения. При этом сравнительный анализ «сырых» Х-баллов дополнительного профиля при Р<0,001 (таб.2,3) показал, что у юношей произошло достоверное уменьшение значений показателей шкал Al, B, Dy, Pv, +, Adp и увеличение значений по шкалам Ag, Cr, Cs, Tp, Ul. У девушек достоверное уменьшение по рассматриваемым показателям выявлено по шкалам Al, Adp, а увеличение – по шкале Tp.

решении текстовых задач. Это один из ведущих методов обучения и важное средство познания действительности. Его также можно практиковать в работе с младшими школьниками, это будет способствовать развитию их математического мышления, более прочному усвоению учебного материала, в частности, при обучении их решению текстовых задач составлением уравнения. Вообще говоря, обучение школьников решению уравнений, в том числе и усложненных, должно начинаться в более раннем возрасте, поскольку этот процесс развивает гибкость мышления и позволяет в большей степени формировать умения оперировать основными понятиями, а не конкретными числами, что усиливает математическую подготовку учащихся.

Литература:

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова. – М: Просвещение, 1984. – 335 с.

2. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и методика начального образования» / А.В. Белошистая. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 455 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выгодский. – М.: Просвещение, 1991. - 345 с.

4. Моро М.И. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций в 2 ч. Ч. 2 / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. – М.: Просвещение, 2011. – 128 с.

Педагогика

УДК: 371.32:51:373.3

старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Бажан Зинаида Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Шарманова Наталья Игоревна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация***.** В статье раскрывается значение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе и возможности их использования на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютер, математика, начальное обучение.

Annotation. The value of informative-communication technologies in an educational process is described in the article and possibility of their use on the lessons of mathematics at primary school is revealed.

Keywords: informative-communication technologies, computer, mathematics, elementary training.

Введение. Одной из основных частей информатизации образования в условиях введения ФГОС в начальное звено школы является использование компьютерных (информационных) технологий в образовательных дисциплинах. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности, как для учителя, так и для учащихся.

Компьютер естественно вписывается в жизнь школы и является еще одним эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить процесс обучения. Каждый урок с использованием компьютерной техники вызывает у детей эмоциональный подъем и интерес к учебной деятельности, даже отстающие ученики охотно принимаются за работу. Как для учащихся, так и для учителей метод обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий весьма привлекателен, так как побуждает их искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения, помогает им обеспечить переход от механического усвоения учащимися знаний к самостоятельному их приобретению, а также лучше оценить знания и способности детей.

Качество преподносимой школьникам учебной информации и успешность их обучения можно повысить через использование компьютерной графики, текстового редактора, видео и аудио информации, анимации.

С помощью использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий в начальной школе можно решить ряд важных задач обучения, а именно:

– повысить мотивацию учащихся;

– развивать познавательную активность их;

– обеспечить высокую степень дифференциации и индивидуализации учебного процесса;

– проводить мониторинг достижений учащихся.

Все это способствует реализации первостепенной задачи, которая стоит перед современной школой – это повышение качества образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие значения и возможности использования информационно-коммуникационных технологий на уроках математики в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Актуальность применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе обусловлена тем, что на современном этапе нашего общественного развития происходит информатизация общества и широкое распространение глобальной компьютерной сети Интернет. Компьютерные технологии на сегодняшний день стали уже неотъемлемой частью жизни многих учащихся. Они зачастую воспринимают их с гораздо большим интересом, чем обычный школьный учебник [3, с. 29].

Преподавание традиционных учебных предметов в начальной школе, преобразится с применением ИКТ, будут оптимизированы процессы

Введение. Студенты с ограниченными физическими возможностями больше подвержены, чем здоровые студенты, эмоциональным переживаниям, которые мешают адаптироваться, разрушают привычные жизненные стереотипы, порождают состояние эмоционального дискомфорта и выраженный хронический стресс. Мамот В. А. указывает на значимость развития социального интеллекта у людей с ограниченными возможностями здоровья, овладение ими способами эффективного взаимодействия с другими людьми. Главными проблемами включения в социум являются эмоциональные – тревога, депрессия, трудности выражения своих эмоциональных состояний, импульсивность, трудности при необходимости быстрого и гибкого реагирования в нестандартных ситуациях [4, с. 95–104].

Для эффективного сопровождения требуется формирование необходимых знаний, умений и навыков по организации и осуществлению взаимодействия со студентами с ограниченными возможностями. Основой толерантного отношения к студентам с ограниченными возможностями выступает знание об особенностях их личности, имеющемся у них потенциале, способностях и задатках. Это позволит не только понять поведенческие мотивы таких студентов, предугадать появление возможных психоэмоциональных реакций на внешние действия, но и развивать индивидуальность студента, находить правильное решение в сложной жизненной ситуации [9, с. 176].

Формулировка цели статьи и задач. Целью работы является пилотажное исследование, направленное на изучение динамики профиля MMPI лиц с ограниченными физическими возможностями, обучающихся на первом курсе и определение ведущих тенденций в работе с указанным контингентом. Основной задачей исследования стало изучение динамики психологических особенностей личности студентов с ограниченными физическими возможностями в ходе первого года обучения в ВУЗе.

Методы исследования. В работе представлены данные исследования особенностей личности 12 студентов (5 мужчин, 7 женщин), обучающихся на первом курсе, в возрасте 17 – 26 лет. Исследование проводили на базе института педагогики, психологии и инклюзивного образования. Оценку реализовывали по показателям теста MMPI (СМИЛ, адаптированный Л.Н. Собчик) по 13 основным и 118 дополнительным шкалам [7] условно обозначенной нами как «Adp», инструментов исследований особенностей личности, который позволяет осуществить отбор лиц по определенным психологическим и психофизиологическим критериям [1; с. 7-8]. Групповое обследование студентов проводили по стандартной бланковой методике СМИЛ [7]. В ходе исследования также вычисляли: индекс Мила, β - критерий, индекс психотерапевтической резистентности и индекс тревожности.

Анализ первичных результатов осуществляли при помощи программы, написанной автором (Бруннер Е.Ю.), которая позволяет построить профили по основным и дополнительным шкалам, получить интерпретацию (как для одного человека, так и по средним значениям группы испытуемых, отобранных в соответствии с фильтром), провести сравнительный анализ, как по данным опроса, так и по шкалам. Дополнительную статистическую обработку результатов исследования проводили с помощью компьютерной программы STATISTICA v.6.0.

Изложение основного материала статьи. Динамика показателей Т–баллов шкал основного профиля обследованных студентов в начале и в

Педагогика

УДК 371.2

доктор медицинских наук, профессор Шувалова Ирина Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
доцент, кандидат биологических наук Бруннер Евгений Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологических особенностей студентов с ограниченными физическими возможностями в процессе первого года обучения в вузе. Оценку проводили по показателям теста MMPI, по 132 шкалам. В ходе исследования вычисляли: индекс Мила, β - критерий, индекс психотерапевтической резистентности и индекс тревожности. Выявленная динамика психологического профиля у студентов с ограниченными возможностями, свидетельствует о том, что традиционные «сидящие - слушающие» режимы учебной дидактики при работе с этим контингентом неприемлемы. При обучении студентов-инвалидов необходимо использовать особые развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательно-образовательной деятельности. Установлено, что правильно организованный педагогический процесс по обучению инвалидов, приводит к положительной мотивации на здоровый образ жизни, удовлетворительной адаптации к учебной деятельности и увеличению способностей к педагогической деятельности.

Ключевые слова: студент-инвалид, особенности психологического профиля, СМИЛ (MMPI), обучение лиц с ограниченными возможностями.

Annotation. The article reflects results of research of psychological features of students with disabilities during freshman year. The evaluation was performed in terms of test MMPI, on 132 scales. Index of Mila, β – criterion, psychological resistance index and the index of anxiety was calculated during the investigation.

The revealed dynamics of the psychological profile of students with disabilities shows that the traditional “sit – listening” modes of training didactics with this contingent are unacceptable. When teaching students with disabilities it is necessary to use specific health developing principles of educational and informative-educational activity.

It was found that well-organized pedagogical process of students with disabilities training leads to positive motivation for a healthy lifestyle, satisfactory adaptation to educational activity and increase of capacity for teaching.

Keywords: a student with disabilities, features of psychological profile, MMPI, training of people with disabilities.

понимания и запоминания учебного материала, а главное – поднимется на более высокий уровень интерес детей к учебе.

Особенно применение ИКТ помогает учителю на уроках математики, так как специфика этого предмета предполагает наглядное представление младшим школьникам изучаемых математических понятий и объектов. Кроме того, ИКТ можно использовать на уроках математики как индивидуальное средство обучения (если, конечно, этому позволяет материальная база школы) и как средство организации контроля усвоения учебного материала, мгновенного оценивания успехов учеников и получения информации о затруднениях, испытываемых учениками на уроке [3, с. 164].

При правильном дидактическом подходе компьютер помогает усилить мотивацию учащихся к обучению, активизировать внимание учащихся на уроке, развивать познавательные процессы, мышление, воображение, фантазию, творческий подход к выполнению заданий. Зная эти преимущества ИКТ, учитель должен методически грамотно спланировать свой будущий урок математики, но для этого он должен определить для себя следующие важные моменты:

– какие темы стоит оснащать компьютерными заданиями и для решения каких дидактических задач они будут предназначены;

– какие программные средства целесообразно использовать для создания и выполнения компьютерных заданий;

– какие предварительные умения работы на компьютере должны быть сформированы у детей;

– какие темы целесообразно делать с использованием ИКТ;

– как организовать компьютерные занятия [1, с. 44].

К.Г. Кречетников, И.В. Роберт и Н.В. Софронова, исследователи в области реализации педагогических технологий на уроках математики с использованием ИКТ, выделяют такие дидактические принципы обучения, как:

– принцип адаптивности;

– принцип интерактивности;

– принцип индивидуальности.

Так, принцип адаптивности возможен для реализации на различных уровнях со средствами наглядности, дифференциацией учебного материала по сложности, объему и содержанию.

Принцип интерактивности выражается в активном взаимодействии обучающегося с компьютером в форме диалога педагогической направленности и предполагает сознательную активность обучаемого, подкрепляемую управляющей деятельностью компьютера и реализуемую на различных уровнях.

Принцип же индивидуальности предполагает создание условий для самостоятельной работы обучаемых за счет снабжения их индивидуальными заданиями и проверки результатов их выполнения, способствуя активизации учебной деятельности и повышая прочность усвоения учебного материала [4, с.74].

На уроках математики в начальной школе можно применять самые разнообразные формы работы с использованием компьютерной техники, а именно:

– работа на интерактивной доске;

– создание презентаций к урокам;

– использование готовых обучающих программ и программ, позволяющих проводить контрольные тесты по изученному материалу.

Покажем, как на педагогической практике в начальной школе при проведении уроков математики нами практикуется использование компьютерной техники.

Интерактивная доска – очень удобное оборудование, которое позволяет сделать процесс обучения математике наглядным, ярким, динамичным. Последнее очень важно для учащихся начальной школы, так как на материале, который продемонстрирован на экране интерактивной доски, учащиеся смогут делать необходимые записи, находить соответствия, демонстрировать различные методы решений задач, уравнений. Во время использования интерактивной доски на уроке математики у обучающихся наблюдается повышение активности, заинтересованности, а вместе с этим повышается интенсивность урока. В работу включаются все, даже те, кому данный учебный предмет дается с большим трудом. Большой объем материала не давит на детей, а позволяет активно учиться по методике игровой формы деятельности. Это очень важный фактор, так как преобладающим видом деятельности ребёнка шести – девяти лет является игра.

В оборудованном компьютерной техникой кабинете работать гораздо интереснее и ученикам, и педагогу. Применение интерактивной доски на уроках математики в начальной школе является важным еще и потому, что осуществляет пропедевтическую подготовку учащихся к не менее сложному и активному переходу детей от обучения в начальной школе к обучению в 5-6 классах [1, с. 48].

Использование презентаций на уроке математики на сегодняшний день почти незаменимо. Презентация помогает сконцентрировать внимание обучающихся на различных этапах урока математики, будь это объяснение нового материла или закрепление пройденного. Презентации можно подбирать к отдельным темам, к разным урокам. Урок с использованием презентаций становится значительно интереснее и насыщеннее.

Например, при проведении устного счета на уроке математики в 1 классе использовали презентацию «Вальс цветов». Целью проведения данной формы работы было закрепление табличных случаев сложения и вычитания чисел в пределах 10. Вот некоторые слайды этой презентации:

Проблемная ситуация создаётся с таким расчётом, что при её решении необходимо применение различных способностей учащихся: аналитических, художественных, артистических, коммуникативных, которые при традиционном процессе обучения остаются невостребованными.

Метод проекта позволяет отойти от традиционализма в обучении, для которого характерны пассивность учащегося, стремление педагога дать ему как можно больший набор готовых знаний. Это дидактический инструмент, который создает предпосылки для развития таких качеств, как целеустремленность и самостоятельность, стимулирует любознательность и возлагает на учащихся ответственность за результаты учебной деятельности.

В основе метода проектов лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать систему своих знаний. Проектное обучение строится на принципах развития личности обучающегося, когда через осмысление ситуации и формулирование проблемы он организует процесс разрешения проблемы. Таким образом, учебный проект – это и задание для учащихся, которое сформулировано учителем (или самими учащимися) в виде проблемы, это и целенаправленная деятельность участников проекта, это и определенная форма организации учебного процесса во взаимодействии учащихся с педагогом и между членами команды, это и конечный результат деятельности как найденный учащимися способ решения проблемы.

Литература:

1. Брейгина, М. Е. Проектная методика на уроках иностранного языка / М. Е. Брейгина // Иностранные языки в школе, 2004. – № 2. – 196 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Н. Д. Гальскава, З. Н. Никитенко. – М.: Айрис пресс, 2004. – 240 с.

3. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие для студентов филологических факультетов высших пед. учеб. заведений / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – М.: «Академия», 2004. – 264 с.

4. Колкова, М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / М. К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.

5. Кохендерфер, Ю. В. Проектная методика с использованием информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку / Ю. В. Кохендерфер // Иностранные языки в школе, 2008. – № 4. – с. 251

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

7. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителей / К. Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 192 с.

8. Романовская, М. Б. Метод проектов в учебном процессе. Методическое пособие / М. Б. Романовская. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

9. Салтовская, Г. Н. Учебно-исследовательский проект по английскому языку в профильном классе / Г. Н. Салтовская, В. С. Мартиросова // Иностранные языки в школе, 2008. – 229 с.

10. Сокол, И. А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранного языка / И. А. Сокол // Иностранные языки в школе, 2008. – № 1. – 410 с.

1. Этап планирования. Здесь осуществляется коллективное обсуждение проблемы, с последующим делением ее на подтемы. Учащиеся выбирают подтемы в соответствии со своими интересами. На данном этапе сразу оговариваются сроки работы над проектом, поэтому проект не может растянуться и длится строго определенное время.

2. Аналитический этап – этап работы с информацией, ее анализ и обработка. Это самый сложный этап для учащихся и требует значительной предварительной проработки со стороны руководителя кружка. Потому что ученики начальной школы не обладают большим лексическим запасом, а также навыками поиска информации.

3. Этап обобщения информации предполагает структурирование полученной информации.

4. Презентация. На данном этапе ребята осмысливают полученные данные и готовят итоговое представление результатов своей работы. Демонстрация результатов работы [1, с. 119–121].

Презентация проектной деятельности возможна в разных вариантах. Это зависит от темы, цели и количества участников проекта. Демонстрация результатов может быть индивидуальной в виде рассказа, стихотворения, газеты, электронной презентации, реферата, а может быть групповой, например, концерт для родителей. Если работа оформляется в виде реферата, то конечный вид проекта должен иметь пояснительную записку, т. е., теоретическую часть с титульным листом, в котором указаны название проекта, автор, класс, учебное заведение, руководитель и другие необходимые сведения [8, с. 29–31].

Можно сделать вывод, что работая над проектом у обучающихся:

– исчезает страх перед изучением иностранного языка;

– формируется умение использовать язык в реальной повседневной жизни;

– создается и сохраняется доброжелательная обстановка на уроках;

– формируется умение делать выбор и нести за него ответственность (например, доводить до конца начатое дело);

– появляется видимость результатов своего труда.

Метод проектов позволяет интегрировать различные виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, более интересным, поэтому более эффективным. Ребята с различными способностями становятся успешными и востребованными в проектной деятельности. Без принуждения учащиеся многократно повторяют лексический и грамматический материал, воспринимая проектную работу не за учебное задание, а как награду. В период выполнения проектов развиваются многие учебные, специальные и коммуникативные навыки. Уже в начальной школе ребята учатся работать со словарями, справочной литературой, составляют сообщения, продумывают способ презентации, и конечно учатся оформлять свои работы. Проектная деятельность в начальной школе готовит учащихся к более сложной исследовательской работе в среднем звене. Метод проектов изменяет отношение ребенка к компьютеру: из игрового объекта компьютер превращается в источник информации и один из способов презентации материала.

Выводы. Таким образом, главная цель проектной деятельности – разрешение проблемной ситуации, в которую вовлекаются учащиеся.

Слайд 1 Слайд 2

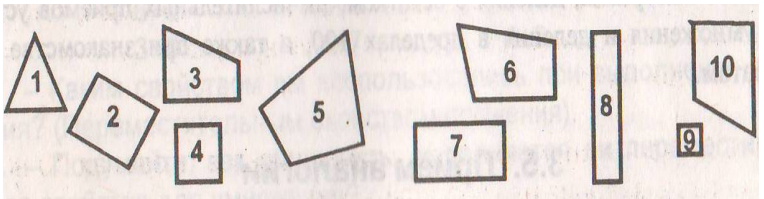


У младших школьников наглядно-образное мышление, в силу чего особое значение в начальной школе приобретает принцип наглядности. В создании средств наглядности, учителю существенно может помочь документ – камера. Документ – камера – это устройство, позволяющее вывести на большой экран реальные изображения страниц учебников или школьных тетрадей, иллюстраций, нарисованных схем, таблиц, графиков. С помощью документ – камеры можно превратить любой урок в творческий созидательный процесс, дающий возможность придерживаться принципа интерактивности, наглядности, универсальности и уникальным образом поддерживать двусторонний диалог учителя и ученика. Документ – камера достаточно легка в использовании, поскольку даже младшие школьники могут работать с ней без помощи учителя.

Если выводить новую информацию на экран, ее нужно комментировать и сопровождать дополнительными объяснениями и примерами. С помощью схем и таблиц, в которых наглядно и кратко изложено изучаемое, мы формируем у детей навыки рационального запоминания учебного материала. Продуктивность таких уроков с применением ИКТ будет очень высокой, так как вызывает у школьников интерес к математике, углубляет их знания [3, с. 25].

Информационно-коммуникационные технологии можно применять как при подготовке традиционных, так и нетрадиционных уроков.

Приведем пример фрагмента урока математики по теме: «Прямоугольник» (2 класс) с использованием интерактивной доски и документ – камеры. При объяснении темы используем логический прием – классификация (по методике Истоминой Н.Б.) [2, с. 175]. На интерактивной доске выводятся изображения геометрических фигур:



Предлагаем детям выделить «лишнюю» фигуру. Дети выбирают треугольник и фактически разбивают множество фигур на две группы, ориентируясь на количество сторон и углов в каждой фигуре.

Далее спрашиваем учеников:

– Чем похожи все остальные фигуры? (у них 4 угла и 4 стороны)

– Как можно назвать эти фигуры? (Четырехугольники)

– Покажите четырехугольники с одним прямым углом? (6 и 5)

Для проверки своего предположения ученики используют модель прямого угла или угольник, соответствующим образом прикладывая его к указанной фигуре. Данная группа четырехугольников отодвигается в сторону.

– Покажите четырехугольники с двумя прямыми углами? (3 и 10) Еще появляется отдельная группа фигур.

– Покажите четырехугольники с 3 прямыми углами? (таких не находят, их в природе не существует)

– Покажи четырехугольники с 4 прямыми углами? (2, 4, 7, 8, 9).

Таким образом, на экране интерактивной доски все четырехугольники разбиты на три группы по количеству прямых углов: первая группа – 5 и 6, вторая группа – 3 и 10, третья группа – 2, 4, 7, 8, 9. В последнюю группу входят четырехугольники, у которых все углы прямые. Учитель сообщает, что эти четырехугольники называются прямоугольниками.

На данном уроке ученики учатся чертить прямоугольники. Учитель показывает построение фигуры на интерактивной доске и дает комментарии к своим действиям: «Воспользуемся угольником. Расположим его в тетради так, чтобы вершина его прямого угла совпала с вершиной угла одной из клеточек. Теперь по угольнику проведем стороны прямого угла. На каждой из сторон отметим точки. Каждая из этих точек также будет вершиной прямого угла (второй и третий прямые углы). Из этих точек также проводятся другие стороны фигуры. Они будут пересекаться в вершине четвертого прямого угла. Мы получили контур фигуры. Теперь внутреннюю область ее закрасим в любой цвет (делается заливка). Полученная геометрическая фигура – прямоугольник».

Далее ученики чертят в своих тетрадях самостоятельно прямоугольник.

С помощью документ – камеры выводится на экран тетрадь одного из учеников для проверки. Затем можно предложить задание начертить прямоугольник с конкретно заданным соотношением длин противоположных сторон.

Анализируя фрагмент данного урока можно выделить следующие преимущества использования ИКТ: помогает выводить изображения объектов на большой экран, предоставляется возможность ребенку самому передвигать на доске любые объекты, геометрические фигуры, делать надписи, выделять главное, менять цвета, размеры, формы фигур, позволяет проверить тетради детей, не прилагая для этого больших усилий.

В начальных классах на уроках математики можно проводить тестирование с использованием ИКТ по целому ряду тем:

– «Табличное и внетабличное сложение и вычитание»,

– «Вычислительные навыки»,

– «Скорость счета»,

– «Табличное и внетабличное умножение и деление».

– «Приемы устных вычислений»,

– обеспечивает механизм критического мышления, умение искать пути решения проблемы;

– развивает у обучающихся исследовательские умения [10, с. 63–64].

Урок, реализованный методом проектов, может быть как уроком освоения нового материала, так и уроком закрепления и отработки навыков решения учебных задач. Выбор метода научного познания, который будет использован в учебном исследовании, зависит от конкретного содержания урока.

Применение проектной методики на занятиях английского языка в рамках школьной программы показало, что обучающиеся:

– достигают хороших результатов в изучении иностранного языка;

– имеют практическую возможность применить навыки, полученные на уроках информатики;

– понимают необходимость междисциплинарных связей.

Метод проектов обладает рядом преимуществ перед традиционными методами обучения. Основными преимуществами являются:

– повышение мотивации учащихся при изучении английского языка,

– наглядная интеграция знаний по различным предметам школьной программы,

– простор для творческой деятельности учащихся [2, с. 64–65].

У многих метод проектов ассоциируется с обучающимися среднего и старшего звена, но первый опыт работы показал, что и в начальной школе метод проектов может успешно работать, с учетом особенностей младших школьников. Дети младшего школьного возраста не обладают большим лексическим запасом, не умеют работать со справочной литературой, не могут оформить и представить свои работы, не обладают большим опытом работы в паре и группе [7, с. 96]. Всему этому их надо научить, поэтому использование метода проектов в начальной школе требует значительной предварительной работы от учителя. На этапе знакомства с проектной деятельностью увеличивается также и время подготовки детей, что окупается впоследствии качеством формируемых знаний, умений и навыков.

Первые проекты начинаются уже со 2-го класса. Но следует отметить, что они имеют краткосрочный характер 1–2 недели, не более. Целесообразным, считается начинать постепенное внедрение элементов проектного обучения, поэтапно знакомить учащихся с проектной деятельностью и развивать навыки презентации и защиты проекта. В 3-м классе проекты усложняются и по форме, и по содержанию. Длительность проекта не превышает одного месяца и ограничивается рамками изучения одной лексической темы (4–6 уроков). В 4 классе проекты уже могут быть долгосрочными, даже длинною в учебный год и объединять все рассказы, диалоги, стихи, письма, презентации, выступления, которые ребенок составлял в течение года.

Темы проекта во 2-м классе: «Моя мама», «Мой день рождения», «Моя любимая еда», «Мой лучший друг». Темы проекта в 3-м классе: «Пойдем в кино», «Мой дом». «Мировые достопримечательности», «Занятия спортом». Темы проекта в 4-м классе: «Мои каникулы», «Успехи в школе», «Секрет моего имени», «Мой прошлый день рождения», «Город моей мечты», «Мой любимый фильм», «Любимые животные», «Мое будущее», «Когда мне было шесть», «Воображаемое путешествие», «Мои приключения» [9, с. 48–50].

Выделяют следующие этапы работы над проектами:

определенными языковыми средствами. Только метод проектов может позволить превратить уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные для учащихся вопросы.

Е. С. Полат выделяет основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование истории возникновения празднования различных праздников в англо-говорящих странах – St.Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mothers' Day; организация путешествий в разные страны; проблемы семьи, проблема свободного времени у молодежи, проблема обустройства дома, проблема отношений между поколениями, проблема организации спортивных мероприятий);

2. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный выпуск газеты, программа туристического маршрута);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта) [6, с. 101–105].

Основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность эффективного овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией. В понятие иноязычной коммуникативной компетенции входят:

– речевая компетенция – создание возможности проявления коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, письме, чтение, переводе в пределах определенной темы;

– социокультурная компетенция – формирование представлений о социокультурной специфике стран изучаемого языка;

– языковая компетенция – овладение обучающимися лексическими единицами по теме в качестве необходимой основы для формирования речевых умений;

– учебно-познавательная компетенция – совершенствование учебной деятельности по овладению иностранным языком;

– компенсаторная компетенция – формирование умений выходить из трудных положений в условиях дефицита языковых средств [5, с. 91].

А также формируется информационная компетенция, которая проявляется в умении самостоятельно работать со справочной литературой, самостоятельно находить необходимую информацию по разным отраслям знаний.

Проектное обучение способствует:

– повышению личной уверенности учащихся;

– развивает «командный дух», развивает умение сотрудничать;

– «Решение текстовых задач».

Применение на уроке компьютерных тестов позволяет за короткое время получать объективную картину уровня усвоения ребенком изучаемого материала и выдать ему индивидуальные рекомендаций по устранению пробелов в знаниях [5, с. 39].

На уроках математики можно применять самые разнообразные формы работы с использованием ИКТ. Интерес у учащихся к урокам математики тогда значительно возрастает. Так, например, можно легко использовать ИКТ для того, чтобы проиллюстрировать задачу или же наоборот составить задачу, по уже готовой иллюстрации. Обучающиеся, на уроках математики могут на экране сравнивать способом наложения геометрические фигуры, строить геометрические фигуры, изучать состав числа, выполнять задания связанные с вычислением и измерением. Как видим, возможности использования ИКТ широки.

Выводы. Таким образом, использование информационно – компьютерных технологий может преобразовать преподавание учебных предметов в школе, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, подняв на неизменно более высокий уровень интерес детей к учебе. Применение учителями в начальной школе компьютерных технологий на уроках математики поможет сделать преподавание этого предмета более эффективным, так как в значительной степени будет способствовать развитию математических способностей учащихся. Учащиеся от таких уроков получат только положительные эмоции, которые укрепят в них уверенность в себе.

Литература:

1. Захарова, Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс / Н. И. Захарова // Начальная школа. – 2008. – №1. – с. 251

2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение / Н. Б. Истомина. - Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. - 287 с.

3. Роберт И.В., Панюкова С.В, Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Робер, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

4. Коротенков, Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы / Ю.Г. Коротенков. – М.: Академия АйТи, 2011. – 152 с.

5. Крук Л. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / Л. В. Крук // Информационные технологии на уроках в начальной школе. – М.: Учитель, 2009. – с. 176

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры
философии и социальных наук Бекиров Сервер Наримановичч
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация. В статье раскрывается роль изучения курса социологии при подготовке педагогических кадров, подчеркивается важность внедрения социологических технологий в систему гуманитарных дисциплин, рассматриваются социологические аспекты, направленные на совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова. Социологические методы исследования, социология, профессиональная подготовка педагогических кадров, социологические аспекты повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Annotation. The article reveals the role of studying the course of sociology in teacher training emphasizes the importance of introducing sociological technologies in the Humanities, discusses the sociological aspects aimed at the improvement of professional training of future teachers.

Keywords. Sociological research methods. Sociology. Professional preparation of teachers. Sociological aspects of improving the efficiency of the educational process.

Введение. Изучение социологии является одним из необходимых составляющих в системе профессиональной подготовки педагогических кадров. Сущность специфики профессиональной деятельности учителя, которая заключается в субъектно-субъектных взаимодействиях, предполагает глубокое изучение и понимание основных категорий социологии.

Изменения в парадигме современной системы образования, направленные на воспитание личности, умеющей своевременно адаптироваться в изменяемых условиях социума, чувствовать себя уверенным и находить оптимальные пути решения ситуаций, предполагает овладение учителем глубоких познаний в области социологии.

Внедрение социологических аспектов в систему гуманитарных дисциплин позволяют существенно повысить эффективность подготовки педагогических кадров, отвечающих основным требованиям государственного заказа. Педагог, обладающий знаниями о природе развития социальных отношений, сумеет воспитать личность учащегося, согласно современным образовательным требованиям.

Формулировка целей статьи. Целью данной статьи является рассмотрение роли и места социологии в системе высшего педагогического образования, анализ роли социологических аспектов в профессиональной подготовке педагогических работников, поиск подходов их внедрения в учебно-воспитательный процесс.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие актуальности использование метода проектов на уроках иностранного языка в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Метод проектов – комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность обучающемуся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности [3, с. 77].

Актуальность использования метода проектов в начальной школе заключается в том, что проектная деятельность является альтернативой ведущей деятельности младших школьников – игровой. Психолого-педагогические особенности возраста не позволяют применять абстрактные приемы в отрыве от конкретного содержания проекта.

Обучающиеся могут проявлять свою самостоятельность, выбирая тему проекта, способ изложения содержания проекта, его презентацию и защиту. Проект позволяет вести индивидуальную работу над темой, которая вызывает повышенную активность у учащихся и интерес у каждого участника проекта. Обучающийся может сам выбрать объект исследуемой темы, сам решить: читать ему различные учебники по английскому или ограничиться одним учебником (просто выполняя упражнение). Зачастую на помощь ученикам приходят энциклопедии и другая литература, ребята учатся анализировать прочитанное, сравнивать, оставляя самую важную и занимательную информацию.

Метод проектов сначала привлекает учащихся своей новизной, разными способами представления материала, возможностью проявить себя в различной деятельности, т.е. преобладает внешняя мотивация. Но постепенно ребенок приобретает опыт, знакомится с алгоритмом проектной деятельности и включается в собственный исследовательский опыт, который уже основывается на внутренней мотивации.

Метод проектов возник в начале прошлого столетия. Дж. Дьюи и У. Х. Килпатрик считаются его основателями. Их предложение: строить обучение на активной основе, используя практическую деятельность каждого ученика, ориентируясь на его личном интересе и практической востребованности использования полученных знаний в дальнейшей жизни [4, с. 43].

Метод проектов является одним из самых интерактивных методов современного обучения. Е. С. Полат говорит: «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее» [6, с. 38]. Проект – является составной частью учебного процесса, под методом проектов понимается система обучения, при которой ребенок приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения, постепенно усложняющихся, практических заданий – проектов.

В наше время метод проектов имеет активное и успешное развитие, приобретает большую популярность за счет органичного использования теоретических знаний и их практического применения для решения определенных проблем.

Обучающиеся должны четко понимать, для чего им все то, что они познают, где и как они смогут это применить. Основная идея метода проектов в обучении иностранному языку является перенесение акцента с упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую владения

Педагогика

УДК 371

студентка Шарманова Наталья Игоревна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук Коник Оксана Геннадиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье раскрываются аспекты использования метода проектов на уроках иностранного в начальной школе. Отмечаются преимущества использования проектной деятельности в обучении младших школьников.

Ключевые слова: начальная школа, иностранный язык, метод проектов, проектная деятельность, младшие школьники.

Annotation. The article describes aspects of a method of projects in the classroom in an elementary school foreign. The advantages of the use of project activities in teaching younger students.

Keywords: elementary school, foreign language, project method, project activities, junior high school students.

Введение. В практике обучения иностранного языка в школах используется метод проектов. Он позволяет интегрировать различные учебные предметы, организовывать обучение в сотрудничестве, а также использовать различные режимы работы учащихся. Используя проектную деятельность в начальной школе, можно опираться на творческую, исследовательскую деятельность школьников.

Целью обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста, является коммуникативная деятельность обучающихся, т.е. возможность владеть иностранным языком на практическом уровне. Задача каждого учителя суметь активизировать деятельность всех учащихся, создать мотивацию для учеников.

Для того, чтобы открыть большие возможности для расширения образовательных рамок учащихся, важно использовать новые информационные технологии, которые также оживляют учебный процесс, вносят в него разнообразие и несут в себе огромную мотивацию. Проектная деятельность позволяет обучающимся почувствовать себя в роли авторов, помогает повысить их творческую активность, расширять не только общий кругозор, но и способствовать созданию языковой среды и расширению языковых знаний.

Изложение основного материала статьи. В системе подготовки педагогических кадров имеет большое значение изучение дисциплин смежных наук. Полноценная подготовка профессиональных кадров для работы в педагогической сфере невозможна без овладения будущими преподавателями и воспитателями основных положений социологии.

В этой связи педагогические высшие учебные заведения формируют кафедры социологии или учебные департаменты в составе близких дисциплинарных кафедр. Это обязательное условие позволяет педагогическим учебным заведениям организовать соответствующую подготовку специалистов с учетом требований, выдвигаемых современным обществом, а также государственным заказом.

Осознание необходимости изучения основ социологии в современной системе образования привело к тому, что на данный момент обществоведческие образовательные курсы вводятся в программы организаций, обеспечивающих базовое среднее образование.

Сегодня во многих школах, лицеях, гимназиях в рамках вариативной составляющей учебных нагрузок значительное место занимает социологическая проблематика. Однако тенденция введения социологических дисциплин в школьную программу сегодня только на стадии развития. В высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку педагогических кадров, изучение социологии является неукоснительным требованием.

Для полноценного осуществления профессиональной деятельности будущий педагог обязан обладать конкретными знаниями специфики развития общества. Поскольку педагогическая деятельность представляет собой тип взаимосвязи «человек + человек», будущий учитель не может развиваться обособленно от общественных особенностей.

Будущий педагог должен уметь объективно оценивать реалии современного социума, понимать, в каком обществе он живет и какую личность он должен воспитать, чтобы она чувствовала себя гармонично в конкретных социальных условиях.

Система социологических знаний и умений, которые подразумевают владение методами определенных социологических исследований, позволяют учителю объективно оценивать содержание и эффективность собственной педагогической деятельности [4].

Изучение курса социологии для будущих преподавателей и воспитателей заключается в изучении проблематики социологии как науки, которая направлена на изучение закономерностей развития и функционирования систем общества и их социальных институтов.

В современной отечественной образовательной парадигме заложен основной подход, который рассматривает человека как высшую ценность и самоцель. В центре внимания педагогических условий оказывается человек, со своими интересами и потребностями. Учитывая такой подход современного образования ощущается острая необходимость совершенствования социологических знаний будущих педагогов, так как на первый план выдвигаются социальные и социологические аспекты образования, а первостепенной задачей его является воспитание личности.

Современная парадигма системы образования трансформирует роль школьного учителя. Если ранее ученик рассматривался в роли «чистой доски», на которую необходимо было нанести максимум учебной информации, то

нынче школьник – это личность, которая в процессе получения среднего образования должна сформировать систему знаний, умений, навыков и качеств. При таком подходе учитель выступает не в роли наставника или звена по передаче знаний, а в роли собеседника, который посредством соответствующих учебных материалов и инновационных технологий обучения способствует развитию личности учащегося [3].

Современная система образования направлена на осуществление продуктивного диалога между учителями и детьми. Для того чтобы этот диалог осуществлялся гармонично, учителю необходимо быть не просто человеком высокой культуры, обладающим широким спектром специальных знаний, а прежде всего быть социологически грамотным.

«Модернизация системы образования является необходимым условием формирования инновационной экономики. В соответствии с этим, стратегическая цель государственной политики в области образования заключается в повышении доступности качественного образования, соответствующего требованиям модернизированной экономики» [5].

Сегодня многие представители современной отечественной школы находятся в весьма затруднительном положении, так как основные духовно-нравственные идеалы отброшены, а новые еще не окончательно сформировались в сознании общества. Именно поэтому для многих представителей современного общества наблюдается духовный и идейный дефицит.

Современная социологическая наука направлена на оказание помощи учителю для определения своего места в изменяющихся условиях современной действительности. Современная социология образования позволит будущим учителям выработать устойчивую комплексную программу учебной и воспитательной работы, направленную на раскрытие сущностного потенциала личности и формирования объективной системы ценностей, свойственных социокультурному пространству.

Необходимость изучения социологических закономерностей студентами педагогической направленности определяется близостью ключевых понятий данной дисциплины с циклом гуманитарных наук, а также общностью методов получения, анализа и использования информации.

Основная функция педагога заключается в обучении своего воспитанника жизни в современном обществе, развитии умений достигать гармоний во взаимодействии с другими субъектами социальной среды. Решение этой задачи невозможно без знаний преподавателем и будущим учителем основных закономерностей функционирования общества.

Если учитель не может осознать истоки и причины конфликтных и кризисных ситуаций, а также не может предвидеть уровень их последствий, он не сумеет определить свое место в обществе, а также воспитать устойчивую и развитую личность, готовую к социальным взаимодействиям.

В этой связи социология наряду с другими гуманитарными науками является неотъемлемой базой для методологии педагогического знания. Это позволяет считать социологию своего рода инструментом педагога.

Социологическая основа, которая заключается в знании закономерностей развития социума и особенностей взаимодействия личности и общества служит теоретической основой не только содержательной стороны

возможны лишь при устойчивом формировании толерантности как одного из основополагающих принципов социальной работы.

Формирование толерантности позволит обучающимся в их будущей трудовой деятельности вывести межличностные отношения на качественно новый уровень, в основе которого лежат уважение, открытость и терпимость.

Толерантность в системе вузовской подготовки будущих социальных педагогов – не только одно из базовых и неукоснительных профессиональный свойств личности и специалиста, сформировать которое направлен вуз, но и эффективный инструмент взаимодействия работника социальной сферы с другими субъектами общества.

Эффективность обучения будущих социальных работников зависит от правильного подбора методологических технологий. Сформировать объективную картину ценностей и понимание благоприятных путей развития общества у будущих специалистов социальной сферы позволяет деятельность на основе методологии этнопедагогического подхода.

Литература:

1. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. - С. 74-85.

2. Батурина Г. И. Воспитательные возможности различных компонентов народной культуры. - Этнопедагогика. - № 5. – С. 46.

3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

4. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика, 2002. - №7. – С. 3-12.

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Социальная педагогика». – М.: Изд-во Госкомитета РФ по высшему образованию, 2005 – 86 с.

Таким образом, этнопедагогический подход к формированию толерантности у будущих социальных педагогов осуществляется за счет обеспечения таких педагогических условий как содержание образовательной дисциплины «Этнопедагогика», учет теоретических основ личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в процессе изучения дисциплины, оценка сформированности толерантности в аспекте профессиональной подготовки.

Сущность этнопедагогического подхода в системе деятельности по формированию толерантности у студентов в высших учебных заведениях заключается в соотнесении процесса обучения с реальной жизнью в этнокультурной среде. При формировании толерантности необходимо учитывать социокультурный опыт, приобретенный представителями того или иного конкретного этноса.

Этнопедагогический подход заключается в сохранении идентичности национальных культур, их гармоничного развития и сосуществования, сбережении национальных педагогических ценностей. Данный подход предусматривает введение в образовательный процесс методов, средств и приемов, осуществление учебной и воспитательной деятельности на основе средств этнопедагогики [2].

Формирование толерантности будущих социальных работников в контексте этнопедагогического подхода осуществляется посредством взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. Данное взаимодействие обеспечивает становление и развитие толерантности не только в роли личностного свойства, но и профессионального качества, которое характеризуется выносливостью социального педагога к индивидуальным отличиям в культуре взаимообщения и объективности оценки.

Важность этнопедагогического подхода в формировании толерантности будущих социальных педагогов в системе их вузовской подготовки в высших учебных заведениях заключается в использовании совокупности приемов и способов, подбор которых осуществляется с учетом локальной этнокультуры и национального состава участников социально-педагогической деятельности [2].

Этнопедагогический подход к формированию толерантности способствует приобщению будущих социальных педагогов к познаниям различных этнических культур в условиях будущей профессиональной деятельности в поликультурном регионе.

Сущность понятия толерантности через призму этнопедагогического подхода позволяет сформировать готовность будущих специалистов к взаимодействию с представителями других национальных культур в ходе реализации профессиональной деятельности и использованию собственного педагогического потенциала.

Выводы. Толерантность в роли некой идеи или определенной системы ценностей, которые становятся частью личной культуры будущего специалиста социальной сферы, позволяет гармонично осуществлять профессиональную деятельность, в основе которой лежит межличностная коммуникация.

Целенаправленная деятельность социального педагога с мотивацией изменения общества к лучшему, желание сделать его более безопасным и открытым, формировать веру в ценность, достоинство человека и его права

образования, но и является фундаментом целенаправленной воспитательной деятельности.

Современный учитель призван воспитать личность, устойчивую к изменениям в социальной сфере, привить навыки своевременной адаптации и поведенческих рефлексов в изменчивых общественных условиях. Современные требования к личности учителя вызывают необходимость модернизации системы образования.

Направления обновления педагогической системы должны касаться трех приоритетных направлений:

1. Обновление системы подготовки педагогических кадров.
2. Обновление системы повышения квалификации учителей.
3. Создание системы стимулирование повышения квалификации работающих учителей, условий для обучения в течение жизни [1].

Для реализации данной задачи, продиктованной социальным запросом, будущий выпускник высшего учебного педагогического заведения должен осознавать контекст развития социума и мира в целом. Только при условии формирования устойчивой социологической базы будущий педагог сможет помочь личности обучающегося адаптироваться в современном обществе, научить избирать оптимальные тактики поведения, находить способы и механизмы социокультурных преобразований.

Успешная профессиональная деятельность будущих педагогов заключается также в компетентном анализе образовательной среды. Только объективная картина собственной профессиональной деятельности и оценка ее результатов позволит при необходимости скорректировать применяемые образовательные технологии и подходы для формирования личности обучаемого с учетом качеств, продиктованных социальным заказом [2].

Объективный анализ педагогической деятельности и ее результатов может осуществляться лишь посредством социологических методик исследования [4].

Кроме этого, для гарантии успешности будущей деятельности педагога необходимы знания не только о закономерностях развития общества и основных методах социологических исследований, но и устойчивые теоретические основы спектра социологических наук: социальной экологии, экономической социологии, социальной психологии, политической социологии и других.

Это условие является важной стороной общегуманитарной подготовки будущего специалиста в области образования. Роль социологической науки заключается не только в качестве обязательного условия формирования базовых знаний для будущей профессиональной деятельности, но и в совершенствовании подготовки современного учителя.

Эффективность подготовки будущего педагога связанна с совершенствованием методологической базы, повышающей овладение умениями анализа явления общественной жизни. В этой связи существенное полезное воздействие оказывают овладение будущими педагогами системами общенаучных методов, активно используемых в социологии и ряде смежных наук.

Методологические основы анализа социальных явлений заключаются в использовании общих методологических принципов. Они позволяют личности осознать, что явления существуют, проанализировать их взаимосвязь, а также видеть их в качестве источников будущих социальных изменений.

Для того чтобы осознать сущность явления и вызываемые им социальные изменения, необходимо обучать студентов педагогических специальностей основам критического анализа изучаемого явления, а также методикам преобразования социальных реалий в новые.

Таким образом, методологические основы социологии позволяют будущему педагогу научиться раскрывать сущность анализируемых социальных явлений и прогнозировать перспективы его развития.

Роль социологии в обучении будущих педагогов комплексному анализу социальных явлений и их последствий должно осуществляться на основе трех принципов. Первый из них заключается в обучении студентов умению видеть сущность явления его перспектив. Второй принцип заключается в понимании того, что каждое социальное явление характеризуется противоречиями.

Таким образом, необходимо обучать студентов рассматривать каждое явление в обществе с положительной и отрицательной стороны, обучать совершенствовать и преобразовывать социальные явления путем реализации своей собственной обучающей и воспитательной деятельности.

Третий принцип заключается в донесении до сознания будущих педагогов необходимости изучения и видения объективных и субъективных факторов существования и развития социальных явлений. Только такое видение позволит личности объективно оценивать социальные явления и уметь находить пути решения для преобразования данного конкретного явления.

Одним из важных аспектов социологической подготовки будущего учителя заключается обучение студентов не только видеть и оценивать социальные явления. Задачей социологической науки в современных социокультурных и экономических условиях является формирование у будущего педагога понимания собственного социального статуса и перспектив его развития. Только объективная оценка собственного социального статуса позволяет варьировать свое поведение и добиваться конкурентоспособности на рынке труда и высоких профессиональных успехов.

Таким образом, роль социологической науки в многоуровневой подготовке будущего учителя заключается в планомерной работе по ориентации студентов на преподавание в учебных заведениях и поэтапную профессиональную карьеру.

Одной из самых важных задач, решаемых социологическими путями, является подготовка будущего учителя, которая заключается в формировании у студентов педагогических вузов навыков вариативного поведения в постоянно изменяющихся условиях поля профессиональной деятельности.

Вышеуказанные задачи, выдвигаемые перед социологической наукой невозможно реализовать только за счет прочтения курса социологии в системе обучения педагогических кадров. В этой связи современное образование требует корректировки в вопросах содержания с целью введения социологических аспектов в структуру гуманитарных дисциплин.

Выводы. Современная социальная среда, пути ее развития и изменчивость явлений требуют своевременной корректировки системы образования. Подготовка педагогических работников, соответствующих актуальным требованиям социального заказа, невозможна без глубоко изучения основ социологии.

Социологические аспекты совершенствования подготовки педагогических кадров заключаются в формировании личностных качеств, позволяющих

обучающимися. Такой подход позволяет и у самого студента сформировать терпимость и уважение по отношению к коллегам.

Реализация курса этнопедагогики с учетом указанных выше подходов стимулирует обучающихся на коммуникативное взаимодействие. В этих условиях будущий специалист социальной сферы обучается не только умению логично и рационально строить свои мысли, суждения и высказывания, но и строить диалог с отсутствием категоричности в репликах и оценках, то есть с позиции толерантности.

Учет основных методологических аспектов наиболее актуальных для современной педагогической науки подходов и технологий в рамках изучения этнопедагогики повышает стремление студентов к самоанализу, наблюдению и контролю, направленных на собственную речь, поступки как в профессиональной среде, так и в свободное время.

Данный подход обеспечивает соотношение субъективных индивидуальных взглядов на жизнь с устойчивым поведением в условиях социально-педагогической деятельности, что способствует формированию целостной системы ценностей личности социального педагога, культуры его поведенческих и коммуникативных проявлений, что является важным условием дальнейшей деятельности студентов.

Таким образом, личностно-ориентированный характер обучения в соответствии с основными положениями системно-деятельностного подхода в процессе обучения этнопедагогики провоцирует необходимость выхода сформированных качеств за узкие предметные рамки данной образовательной дисциплины и позволяет трансформировать их в область собственных личностных интересов, системы взглядов на мир, а также морально-нравственных ценностей.

Необходимым педагогическим условием формирования толерантности у будущих социальных педагогов на основе этнопедагогического подхода является оценка качества профессиональной подготовки. Для оценки уровня сформированности толерантности рационально использовать такие критерии: мотивационный, познавательный и деятельностный [4].

Уровень сформированности толерантности на основе показателя мотивационного критерия заключается в наличии интереса у будущего социального педагога к проблеме терпимости и уважения к другим субъектам профессиональной деятельности. Показателями мотивационного критерия являются также стремление к коррекции собственного поведения в сторону его совершенствования, преодоление учебных и профессиональных трудностей.

Познавательный критерий отражает базовое владение студентом знания о структуре и особенностях собственного стиля толерантности, видение путей совершенствования и эффективность проявления собственных признаков толерантности, умение на основе реальной оценки собственного уровня проектировочной работы по оптимизации.

Деятельностный критерий предполагает реализацию сформированного уровня толерантности в профессиональной деятельности будущего социального педагога. Данные критерии оценки уровня толерантности позволяют определить степень овладения толерантностью и позволяют осуществить оптимальный подбор методов и средств к его совершенствованию.

Одним из основных педагогических условий формирования толерантности является сущность содержательной линия этнопедагогики как образовательной дисциплины.

«Структурно толерантность представлена в виде трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального, деятельностного» [1, с. 75].

Педагогическое условие содержания предмета должно предусматривать такие составляющие, как теоретические и методологические аспекты, сущность и практика развития этнопедагогических отношений, место и роль науки и учебной дисциплины в сфере социальной педагогики. Особенность формирования толерантности посредством этнопедагогического подхода включает два аспекта: деятельностный и предметный.

Деятельностный аспект заключается в умениях и навыках использования накопленных знаний для успешной реализации коммуникативной дейтельности в рамках профессионального труда. Этот аспект содержания формирования толерантности заключается в освоении студентами необходимых знаний, приобретений умений, навыков и опыта толерантного общения и поведения. Кроме того, деятельностный аспект должен быть направлен на развитие положительного отношения к сущности понятия толерантности [3].

Предметный аспект заключается в накоплении знаний о процессах и явлениях окружающего мира. Полученные знания должны способствовать развитию понимания, что толерантность является оптимальным, рациональным и приемлемым стилем поведения и общения будущего социального педагога.

Знания, умения и навыки, приобретаемые в процессе обучения образовательной дисциплины «Этнопедагогика» позволяют достичь цели развития толерантной личности, склонной к взаимодействию [3].

Содержание образовательного курса «Этнопедагогика» направлено на достижение образовательной и воспитательной целей. Дидактическая цель заключается в формировании мировоззрения и расширении спектра знаний студентов, повышения уровня их индивидуальной и общественной культуры, накоплении системы знаний, умений и навыков, развитии логического и творческого мышления, культуры межличностной коммуникации и взаимодействия с различными социальными группами в реализации профессиональной деятельности.

Воспитательная цель этнопедагогического подхода заключается в готовности будущих работников социальной сферы к содействию налаживания межнациональных личностных связей, к умению находить контакт с представителями различных национальных и этнических групп, уважать духовные ценности и традиции других народов. Не менее важным условием является соблюдение задач курса этнопедагогики. Они заключаются в передаче знаний в области этнопедагогической науки и их связи с социальной педагогикой.

Важным условием также является учет методологических аспектов личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в процессе учебной деятельности при изучении этнопедагогики. Указанные выше подходы предусматривают организацию учебной деятельности, направленной на формирование уважительного общения преподавателя с

анализировать, совершенствовать и преобразовывать социальные явления, а также умений видеть объективные и субъективные факторы развития социума.

Необходимым условием в системе подготовки будущих педагогов является овладение ими основ и методологии социологических исследований. Владение этим методом диагностики позволит будущему учителю объективно оценивать и корректировать процесс обучения и воспитания в собственной педагогической деятельности.

Социологическая подготовка должна быть направлена на весь воспитательный и учебный процесс в высшем учебном заведении педагогической направленности.

Осознание роли воздействия социологических аспектов на совершенствование в системах подготовки будущих педагогов позволит достигнуть тех высоких результатов, выдвигаемых к профессиональному обучению учителей в основных государственных документах в области образования.

Литература:

1. Афанасьева М.П., Козлова С.А. Управление качеством образования в общеобразовательном учреждении // Стандарты и мониторинг. – 1999. - № 1. – С. 13 – 23.
2. Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологических исследований. М.: Аспект-Пресс, –1995.
3. Громова Т.М. Критерии и оценки качества образования // Директор школы – 2006. – №5. - С. 51–56.
4. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М.: ЦСП и М, 2013. – 224 с.
5. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. Под редакцией Горшкова М.К. и Шереги Ф.Э. М., Институт социологии РАН, 2010, 22 п.л

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования этнокультурной компетентности будущего педагога с учетом этнопедагогического, этнопсихологического и поликультурного аспектов. В работе обозначены основные пути овладения педагогом знаниями, а также подходы к развитию профессиональных качеств, направленных на

формирование этнически ориентированной личности, способной к саморазвитию в поликультурной социальной среде.

Ключевые слова. Этнопедагогика, этнокультура, этнически ориентированная личность, педагог, компетентность, национальные ценности.

Annotation. In the article the necessity of formation of ethno-cultural competence of a future teacher based ethnopedagogical, ethno-psychological and multicultural aspects. The work identified the main ways of mastering by a teacher of knowledge and also approaches to competency development, directed on formation of ethnically oriented person, capable of self-development in a multicultural social environment.

Keywords. Etnopedagogics, etnoculture, ethical-oriented person, teacher, competence, national values.

Введение. Развитие современного общества характеризуется охлаждением к традиционным ценностям. Такая позиция современной молодежи воспитывается негативными воздействиями средств массовой информации и субкультурными явлениями.

На сегодняшний день многие морально-нравственные образцы поведения высмеиваются и даже выглядят постыдными в понимании подростков. Снижение уровня морально-этической культуры, смещение акцентов нравственных ценностей являются одними из самых актуальных проблем в современной педагогике.

Одной из линий общего воспитания человека является этнопедагогическая. Она тесно связанна с понятием традиционного воспитания культуры.

Морально-нравственные ценности определенной этнической группы или народа направлены на формирование духовно развитой личности в роли представителя определенной национальной культуры.

Уважение к традиционным ценностям и культуре своего и других народов должно воспитываться с ранних лет родителями. Эту традицию необходимо продолжать школьным педагогам. Подобный подход позволит повысить уровень духовной и нравственной культуры обучающихся, позволит сохранить связь поколений и приумножить ее культурный пласт.

Для формирования морально-нравственных ценностей и уважительного отношения к традициям других культур у школьников в первую очередь этнокультурная компетентность должна быть сформирована у учителя. В этой связи одной из основных задач высшего образования должно быть формирование этнокультурной компетентности у будущих педагогов.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение сущности этнокультурной компетентности, ее роль в профессионализме будущего педагога. Работа предполагает подбор основных путей ее формирования в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов, а также критериев оценки ее сформированности.

Изложение основного материала статьи. Процессы глобализации, массовое влияние средств коммуникации, агрессивное воздействие со стороны представителей субкультуры, снижение уровня трансмиссии между поколениями приводят к разрушению этнокультурных ценностей, что негативно отражается на развитии современного общества.

На основе средств этнопедагогики в условиях подготовки специалистов в области социальной работы осуществляется воспитание терпимости, открытости и уважения к представителям различных социальных групп и носителям определенной национальной культуры [5].

Формирование толерантности актуально по отношению к тем явлениям, которые знакомы и близки личности, то есть терпимость и уважение направляется на социальные субъекты и их атрибуты, которые являются элементами определенной социальной сферы.

При организации образовательной деятельности, направленной на формировании толерантности у будущих педагогов, необходимо учитывать объективную позитивность явлений. Невозможно формировать положительное отношение ко всем явлениям в социуме.

Объективно негативная ситуация, явления или субъекты со стороны социального педагога могут оцениваться с определенным уровнем терпимости, но такое отношение не должно заключаться в принятии или одобрении социально опасных или угрожающих жизни других явлений или личностей.

Для адекватной оценки объективно позитивных и негативных социальных явлений у будущего педагогического работника должна быть сформирована система нравственных ценностей, традиционных и свойственных определенному обществу.

В этой связи формирование толерантности с использованием этнопедагогического подхода является наиболее рациональным и объективным. Усвоение традиционных взглядов, культурных принципов народной этики позволяет сформировать у будущего специалиста объективную картину ценностей с устойчивыми понятиями о добре и зле.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является осмысление роли формирования толерантности будущих социальных педагогов как одного из обязательных профессиональных свойств личности посредством этнопедагогического подхода.

Изложение основного материала статьи. Одним из путей формирования основ толерантности является преемственная связь основ народной и научной педагогики. Таким образом, развитие толерантности студентов педагогических вузов должно базироваться на внедрении дидактического и нравственного потенциала этнопедагогики в содержательную линию системы подготовки специалистов. Формирование толерантности будущих педагогических работников в системе обучения этнопедагогики представляет собой единую систему дидактического, воспитательного и образовательного воздействия.

В данной системе субъектами организованного процесса формирования толерантности являются студенты специальности "Социальная педагогика". Процесс формирования этого качества возможно лишь при обеспечении спектра определенных условий организации процесса обучения и воспитания в области подготовки специалистов.

Необходимые условия осуществления процесса обучения и воспитания позволят достичь большей эффективности в вопросе реализации поставленной цели, а также использовать потенциал этнопедагогики для формирования духовно-нравственной и этнично-ориентированной личности. Средства этнопедагогики не только позволяют достичь эффективности в формировании толерантности, но и сводят к минимуму влияние негативных факторов, воздействующих на личность будущего специалиста в процессе обучения [2].

Педагогика

УДК 371

аспирант Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость и актуальность формирования толерантности у будущих социальных педагогов, рассматривается этнопедагогический подход как один из основополагающих путей формирования профессиональной компетентности работников социальной сферы. В работе анализируется сущность формирования толерантности с помощью средств этнопедагогики.

Ключевые слова. Социальный педагог, этнопедагогический подход, толерантность, межличностные отношения.

Annotation. The article discusses the necessity and urgency of developing tolerance among prospective social pedagogues, ethnopedagogical approach is considered as one of the fundamental ways of formation of professional competence of social workers. The paper examines the essence of the formation of tolerance through the means of ethnopedagogics.

Keywords. Social worker, ethnopedagogical approach, tolerance, interpersonal relationships.

Введение. В 90-х годах прошлого века в российскую педагогику и социальную практику вошли многочисленные явления, понятия и принципы построения отношений. Одним из понятий, вошедших в образовательную среду, стала толерантность. За два десятилетия это понятие настолько уверенно внедрилось в отечественный научно-теоретический педагогический контекст, что сегодня является одним из основоположных в системе подготовки педагогических кадров и социальных работников.

Социальная сфера, которая характеризуется наличием неблагоприятных ситуаций, предполагает формирование у студентов определенных личностных свойств и профессиональных качеств, без которых организация деятельности социальным педагогом не будет полноценной и эффективной.

Деятельность работника социальной сферы, которая заключается во взаимодействии с представителями разных социальных групп и категорий, требует формирования такого обязательного профессионального свойства личности, как толерантность.

Учитывая вышесказанное, формированию толерантности в системе подготовки социальных работников должна уделяться одна из ведущих ролей. Для достижения этой цели используются разнообразные педагогические технологии и подходы. Одним из основных путей формирования этого личностного свойства будущих работников социальной сферы является этнопедагогический подход.

Опасность разрыва этнокультурных связей и утраты опыта предыдущих поколений порождает важность этнокультурного образования как инструмента разрушения противоречивых влияний эпохи глобализации.

Новые экономические и социокультурные условия развития государства неизбежно привели к процессу модернизации системы образования. Его концепция, ориентированная на вхождение в европейское образовательное пространство, в то же время должна сохранить идентичность, и формировать собственные традиционные и инновационные пути развития.

Уже в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» решение образовательных задач связывали со становлением этнокультурного и гражданского сознания россиян.

Этнокультурное направление в системе образования как никогда актуально и сегодня, так как в современной социокультурной среде явны процессы отчуждения человека от традиционного культурного наследия. Особенно ярко наблюдается эта тенденция среди молодежи, которая заключается в невостребованности подрастающим поколением профессионального опыта, материальных и духовных ценностей народа.

Как показывает история, во все времена развития общества сущность образования и воспитания заключалась во взаимодействии пластов традиционного опыта, приобретенного предшественниками, и инновационной деятельности современного общества.

Ввиду разрушения традиционных ценностей многие аспекты гуманистических и нравственно-эстетических традиционных народных взглядов теряют свою актуальность. Этот факт порождает риск формирования личности и общества в целом, для которых характерны агрессивно-потребительская позиция к жизни, преобладающая над созидательной и культурной деятельностью, нарушение координат добра и зла, деформация гуманистических понятий.

Поиск путей преодоления отчуждения современной личности от культурно-исторического наследия является основной проблемой современного этнокультурного образования. Решение данной проблемы подразумевает разработку способов сохранения многовековых традиций, осознания проверенных временем нравственных ценностей, а также равновесие между этнокультурными, поликультурными и общечеловеческими потребностями в образовательной среде.

Развитие этнокультурной идентификации является залогом гармоничных междуэтнических отношений. Проблемы этнокультурного образования в современной педагогике решаются с разных позиций, учитывая возрастные этапы социализации личности, что требует различных подходов и подбора средств обучения и воспитания.

Для выхода из данной проблемной ситуации социального отчуждения от этнических истоков наиболее актуальным выдается понимание важности этнокультурного образования и воспитания в системе подготовки педагогических кадров. Задачами современной педагогики в системе профессиональной подготовки работников образования является:

- освоение исторических образцов народной культуры в процессе обучения;
- воспитание толерантности и понимания необходимости диалога этнокультур;

- формирование духовной экологии этноса.

Для решения обозначенных выше задач наиболее рациональным явлется применение в системе современного образования этнопедагогического и культурологического подходов.

Культурологический подход направлен на восприятие культуры как целостной системы. Этнопедагогический подход в образовании подразумевает изучение дидактического содержания этнокультуры, а также предполагает учет национальной идентичности личности.

Принимая в учет вышесказанное, инструментом, внедряющим задачи этнопедагогики в образовательную среду, является личность учителя. В связи с этим одной из актуальных проблем современного образования в области подготовки педагогических кадров является формирование этнокультурной компетентности. Это понятийная педагогическая единица в последние годы обрела пристальное внимание ряда отечественных ученых в области педагогики и психологии.

Некрасова А.Н. характеризует понятия этнокультурной компетентности как: «определенное социально-психологическое свойство личности, обладающей определенным уровнем ее подготовленности к вступлению в межэтническое общение, то есть такую этносемиотическую осведомленность, которая позволяет личности легко и раскованно включаться в национально окрашенные ситуации общения, обеспечивает различную степень оптимизации взаимоотношений с представителями иных этнокультурных традиций» [4, с. 243].

Автор также выделяет сущности данной компетентности следующие компоненты:

- эмоционально-оценочный;
- когнитивный (познавательный);
- поведенческий (ситуативный) [4, с. 244].

Формирование этнокультурной компетентности позволяет будущему учителю строить свою профессиональную деятельность максимально ориентированной на этнокультурные ценности. Педагог, обладающий этой компетентностью способен развивать личность обучающегося с учетом национальных особенностей конкретного общества и сложившихся принципов этнокультурных взаимоотношений.

Боровиков Л.И. выделяет следующие способы формирования у педагогов этнокультурной компетентности:

- специально теоретико-аналитическая подготовка;
- изучение научно-информационной литературы по этнокультурным традициям;
- целенаправленные наблюдения этнических аспектов в процессе деятельности [2, с. 2].

Этнокультурная компетентность педагогического работника должна стать ее профессионально значимой характеристикой, заключающейся в умении осознавать ареал этнокультурного опыта определенного этнического социума, уметь понимать этнокультурные различия и быть открытым к их дифференцированным проявлениям. В своей профессиональной сфере работник педагогической сферы должен умело использовать в работе с обучающимися их этнокультурный потенциал и осознавать особенности того типа культуры, к которому принадлежит тот или иной социум.

воспитания и обучения личности.

Литература:

1. Чобан-заде, Б. Введение в тюрко-татарское языкознание / Б. Чобан-заде. Баку, Азернешр, 1929. – 212 с.
2. Чобан-заде, Б. Тюрк дили ве эдебиятынынъ тедрис усулы / Б. Чобан-заде. – Баку: Азгиз. – В 2 ч. – Ч. I. – 1926. – 261 с.
3. Чобан-заде, Б. Тюрк дили ве эдебиятынынъ тедрис усулы / Б. Чобан-заде. – Баку: Азгиз. – В 2 ч. – Ч. II.- 1927. – 218 с. – (на азерб. яз.)
4. Чобан-заде, Б. Turg dili və dəbijjatь (Тюркский (азербайджанский) язык и литература) / Б. Чобан-заде. – Баку: Азернешир, 1936. – 70 с. – (на латинице, азерб. яз.).
5. Чобан-заде, Б. Tyrk dilinin metodiqasь: монография / B.Coban zada, Z. C. Məhəmmməd. – Az. Xalq Məarif Ixtisasьnь Artьran Instituts;Tertib edənlər: – Bakь, 1932. – 48 s. – (на латинице азерб. яз).
6. Чобан-заде Б. Turq grameri / B. Cobanzade, F. Agazade. – Baqь, Azernes. – 1929. – 202 с. – (на латинице).
7. Чобан-заде, Б. Къырымтатар ильмий сарфы / Б. Чобан-заде. – Акъмесджит: Къырымдевнешр, 1925. – 188 с. (на арабице). Пер. загл.: Научная грамматика крымскотатарского языка.
8. Чобан-заде, Б. Тюрк–татар лисаниетине метхель (Тюрко-татарская диалектология) / Б. Чобан-заде // Янъы чолпан. – 1923. – № 1. – С. 34-60.
9. Чобан-заде, Б. Сонъ девир къырымтатар эдебияты: тенкъид теджрюбелери (Крымско-татарская литература новейшего периода. Критические этюды) / Б. Чобан-заде. – Акъмесджит: Нешир иден «Илери» журналы идареси, 1928. – 102 с.
10. Чобан-заде, Б. Elmi gramerin əsaslarь. Muəddimə (Основы научной грамматики. Введение) / Б. Чобан-заде. – Баку: Изд-во Ин-та повышения квалификации Наркомпросса. – 1932. – 64 с.
11. Чобан-заде, Б. Til va ьmla metodikasь məs'ələri (Вопросы методики (обучения) языку и правописанию) / Б. Чобан-заде. – Ташкент: Серия методических очерков. – Из-во Уздавнашр, 1932. – 44 с.
12. Чобан-заде, Б. Muxtəsər yslubijjat (Для средней школы. Синтаксис и стилистика) / Б. Чобан-заде. – Баку: 7-й год обучения. Баку: Азернешир, 1933. – 91 с. – (на латинице, азерб. яз.).

так как именно язык с помощью своих форм передает детям всю объективную действительность, реальные знания и таким способом, усваивая неисчерпаемые богатства родного языка, дети приучаются к настоящей жизни народа.

Педагог разработал и научно обосновал систему обучения родному (тюркскому) языку и литературы, в которой значительное внимание уделял содержанию и методике начального обучения. Родной язык он считал самым главным учебным предметом и основой всех общеобразовательных предметов в начальной школе, ввиду того, что любой учебный материал усваивается и выражается ребенком в словесной форме.

По мнению ученого, задача учителя заключается в том, чтобы развивать умственные способности ребенка, помогать ему овладеть разнообразием и сложностью окружающей среды, и именно в этом выдающаяся роль принадлежит народному языку.

Б. Чобан-заде отмечал то, что родной язык связывает прошлое, настоящее и будущее поколения народа в единое целое и, если умирает родной язык, народа больше не существует. Следовательно, язык является огромным народным учителем, который учил народ тогда, когда не было еще ни учебников, ни школ, и будет продолжать учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык, ребенок легко, без избыточных усилий, вбирает в себя плоды, мысли и чувства предыдущих поколений. По мнению Б. Чобан-заде, обучение родному языку должно развивать у ребенка речь, умение правильно использовать ее формы, обеспечить усвоение грамматических законов и логики языка, в отличие от обучения на кораническом (арабском) чуждом ребенку языке [2, с. 45].

Выводы. Следовательно, согласно взглядам Б. Чобан-заде, когда ребенок начинает изучать родной язык, он входит в мир народной мысли, ощущений, которые возникают в жизни людей. Предлагая ребенку какое-то произведение народной словесности или литературы, по словам ученого, мы разворачиваем перед ним разнообразные формы народного языка, предоставляем ребенку возможность понять мысль и те чувства, которые были сконцентрированы в этих произведениях, он начинает понимать народную жизнь, поэзию, искусство и дух народа. Основным положением дидактической концепции Б. Чобан-заде является его учение о родном языке как центральном предмете всего образования, а ведущим принципом обучения и воспитания является народность (обучение на родном языке на основе народных традиций). Красной нитью через все его творчество проходит мысль о том, что «создание общего литературного языка будет формировать единение тюркских народов». Б. Чобан-заде подчеркивал, что изучение родного языка должно быть одной из основных задач школы, если эта школа служит интересам народа. Анализируя педагогическое наследие Б. Чобан-заде, мы пришли к выводу, что его взгляды о значении родного тюркского языка и литературы в воспитании и обучении детей имеют исключительную педагогическую ценность в условиях возрождения национального образования в Республике Крым, которое строится на принципах родного языка, лучшего достояния национальной культуры в педагогическом процессе школы. Любовь к родному языку, обучение родному и на родном крымскотатарском языке пронизывает все современные государственные документы об образовании в Крыму, так как национальное воспитание и родной язык считается одним из главных средств

По мнению Г.Н. Волкова, основателя этнопедагогической науки, данная компетентность тесно взаимодействует со средствами, методами и приемами воспитательной работы, к которым относятся наставления, приучения, формирования ценностной системы личности [3, с. 9].

Формирования этнопедагогической компетентности будущего педагога тесно связанно с традиционной культурой воспитания, характеризующейся понятиями о труде, особенностях быта, правилах народного этикета, отношении к старшим, свойственными для определенного этноса.

Формирование этнокультурной компетентности в системе подготовки педагогических кадров должно быть тесно связано с психологией определенной этнической среды. Так, этнопсихологами данная компетентность трактуется в качестве психолого-педагогического феномена. Этнопсихологическая компетентность предусматривает овладение будущим педагогом знаниями о психолого-социальных особенностях поведения представителей определенного этноса.

Знание педагогом совокупности устойчивых психологических черт представителей определенной этнической группы, которые диктуют манеру поведения и стандартный образ действий, отношения к социальной среде, труду, экологии, к своей и другим нациям позволит объективно оценивать специфику аудитории и позволят организовать обеспечение наиболее объективных условий взаимодействия в рамках одной этнической общности, а также производить подбор оптимальных форм организации межличностного контакта среди представителей разных национальных групп.

Оценка уровня сформированности этнокультурной компетентности будущего учителя подразумевает наличие таких составляющих:

- знание традиционной системы ценностей, свойственных определенной этнической общности;
- осознание этнопсихологических особенностей представителей определенного этноса;
- профессионализм в определенной отрасли педагогических знаний;
- устойчивые знания в области традиций и базовых нравственных ценностей русского народа с учетом этнокультурных особенностей определенного региона;
- умение формировать координационные национальные представления в сочетании этнических особенностей русской культуры и традиций региональных этнических культур;
- культура межнационального общения;
- открытость к межкультурному диалогу;
- достаточный уровень этнопедагогической подготовки [5, с. 95].

Уровень сформированности этнопедагогической компетентности учителя позволит должным образом отразиться на его будущей профессиональной деятельности, которая будет заключаться в высоком рейтинге педагога среди других субъектов учебно-воспитательного процесса.

Показатель сформированности данной компетентности у учителя отражается также результатами творческих успехов обучающихся, уровнем их воспитанности, знаниями в области этнопедагогики, основными нравственно-этическими качествами их системы ценностей [1].

Степень овладения этнокультурной компетентностью – это сформированный уровень определенных знаний умений и навыков,

позволяющих педагогу объективно оценивать аспекты и условия взаимодействия личностей в рамках этнических общностей и их взаимоотношения с другими национальными группами, уметь находить оптимальные формы сотрудничества между ними.

Задачей современного педагога является учет массовой культуры, заключающейся в непринятии этнических особенностей других народов, что является не только общенациональной, но и мировой социальной проблемой. Учитывая этот фактор негативного воздействия, учитель должен направлять свою учебно-воспитательную деятельность вопреки антинациональным влияниям, должен знать и уметь донести до воспитанников этнопсихологические и культурные особенности представителей этнических групп.

Такой подход позволит учителю, владеющему этнокультурной компетентностью, воспитать гуманную личность, характеризующуюся уважением и терпимостью к проявлениям других национальных особенностей, способностью к межкультурному диалогу.

Эта позиция позволяет говорить о важности не только этнокультурных знаний и навыков будущего педагога, но и о необходимости формирования поликультурной компетентности педагога, без которой невозможно воспитание гуманной личности, способной объективно воспринимать и относиться с уважением к культурной самобытности представителей разных народов и этнических групп в современной социокультурной и мировой ситуации.

Принимая во внимание вышеуказанные требования к личности будущего педагога, в системе его профессиональной подготовки, наряду с формированием этнокультурной компетентности, ее обязательными аспектами должны быть этнопедагогический, этнопсихологический и поликультурный компоненты. Только такая парадигма подходов в системе подготовки специалистов в области педагогики способна сформировать необходимые этнопедагогические и этнопсихологические знания, умения и навыки.

Формирование этнокультурной компетентности с учетом этнопедагогического, этнопсихологического и поликультурного аспектов позволят достигнуть эффективных результатов в воспитании подрастающего поколений посредством их психологических особенностей и этнической базы ценностей. При условии овладении педагога обширными знаниями о культуре норм, правилах, традициях и морально-нравственных ценностях многонационального народа России сформирует умение создавать атмосферу благоприятного межнационального общения, бесконфликтного межкультурного взаимодействия.

Выводы. Этнокультурная компетентность педагога, которая выражается в высокой степени подготовки в области теории и практики к полноценному овладению базовыми понятиями, особенностями, аспектами определенной национальной культуры и полиэтничной среды, позволяет осуществлять синтез между узконациональным и общечеловеческим, формировать совершенную личность в соответствии с государственными программами воспитания и обучения современных школьников.

Формирование этнокультурной компетентности как части общей культуры педагога и обязательного профессионального качество является одной из базовых задач в подготовке будущих учителей. На основе средств

должен основываться на материалах местного фольклора (готового материала взятого у носителей родного (материнского языка)); б) преподаватели не должны равнодушно относиться к народному творчеству, должны собирать фольклор и активно привлекать к собирательству учащихся, то есть использовать для этого исследовательский метод. Для исследования народного творчества (фольклора) в школах Б. Чобан-заде предлагает следующий подход: 1) собирание фольклора, народного эпоса (загадки, пословицы); 2) разделение с точки зрения темы, языка, понимание этого материала учеником; 3) на собраниях, специально организованных литературных вечерах, праздниках обговаривать весь найденный материал; 4) проводить анализ фольклорного материала; 5) научить учащихся делать презентацию найденного материала [3, с. 105–106].

Б. Чобан-заде считал, что, только задействовав практический и воспитательный аспект языкового образования, можно обеспечить формирование у детей языкового чувства и языкового вкуса, а соответственно и эстетического интереса к родному языку, желанию говорить на нем красиво, правильно, с удовольствием. Следовательно, понятие языкового образования не ограничивается только обучением языку. Одновременно и органически с языковым обучением должно осуществляться языковое воспитание и формирование осознанного позитивного языкового поведения. Этот процесс, по мнению Б. Чобан-заде будет способствовать формированию культуры речи у подрастающего поколения.

Культура речи – это соблюдение говорящими устоявшихся языковых норм устной и письменной форм литературного языка и целеустремленное искусное использование выразительных средств языка в зависимости от стиля, жанра, типа речи и соответствующая лингвометодическая наука об этом [2].

В речевой деятельности главное место занимает развитие словаря ребенка, на чем акцентировал внимание Б. Чобан-заде, определяя, что одной из задач изучения языка есть усвоение его форм, обогащение словарного запаса. Это заключается в том, что ребенок, изучая родной язык, входит в мир народной мысли и народной жизни [2].

Педагог определил основные задачи начального обучения родному крымскотатарскому языку, которые, по его мнению, будут способствовать:

1. Установлению единства между мыслями, чувствами и формами. Развивать у ребенка способность сознательно использовать различные формы языка, вводить ребенка в духовную сферу родного языка.

2. Исправлять и пополнять словарный запас. Развивать культуру речи, культуру высказывания.

Родному языку в обучении детей Б. Чобан-заде отводил особенное место, отмечая, что он является хранилищем результатов познавательной деятельности многих поколений, казной всех знаний. Свои взгляды выдающийся педагог неоднократно выражал в учебных пособиях, которые представляют большой интерес, так как в них он останавливается на методике первоначального обучения родному крымскотатарскому языку на основе нового тюркского алфавита и практического опыта передовых педагогов того времени.

Б. Чобан-заде отмечал, что в языке отражается вся история народа, его моральные и эстетические идеалы, его мысли и чувства, желания и надежды,

производстве, в развитии культуры, искусства.

Содержание и виды занятий по родному (тюркскому) языку Б. Чобан-заде составил таким образом:

1. Развитие устной и письменной речи – в связи с чтением, письмом, с изучением грамматического материала, с наблюдениями, с общественной деятельностью учащихся.

2. Первоначальное обучение – элементарному чтению и письму, в дальнейшем совершенствовании этих умений, превращении их в навыки.

3. В изучении литературной нормы – орфографически и пунктуационно грамотного письма, орфоэпически правильного произношения и в овладении выразительностью речи и элементами стилистики.

4. Изучение теоретического материала по грамматике, фонетике, лексике, в формировании систем научных понятий по языку.

5. В приобщении учащихся к образцам художественной, научно-популярной и иной литературы через уроки чтения и литературы, в овладении ими умения воспринимать литературное произведение;

6. В создании «языковой лаборатории» - собирании и изучении фольклора, внеклассных проведений литературных вечеров, постановок спектаклей и т.д. [2; 3], сегодня в условиях реформирования национального образования в Республике Крым это имеет особо важное значение.

Б. Чобан-заде считал, что овладевая языком, развивая свою речь, учащийся тем самым развивает свои мыслительные способности. Огромное внимание в своих учебных пособиях ученый уделял изучению состава слов и их образованию. Во главу изучения родного (тюркского) языка Б. Чобан-заде ставил принцип понимания языковых значений – лексических, грамматических, морфемных, синтаксических. Условием соблюдения принципа понимания языковых значений, по убеждению Б. Чобан-заде, является взаимосвязь изучения всех сторон языка, всех языковедческих дисциплин: грамматики, лексики, фонетики, орфографии, стилистики, а также их взаимного проникновения. Так, морфологию нельзя изучить, понять, усвоить, если не опираться на синтаксис, а синтаксис нельзя понять без опоры на морфологию; орфография опирается на фонетику, грамматику и словообразование. Морфемный анализ слова помогает понять его значение; с другой стороны, анализ значения слова, понятного из контекста, поможет в его морфемном анализе.

Б. Чобан-заде считал учить языку – значит развивать духовное богатство учеников, а это невозможно без метода. Он подвергал анализу результаты обучения, обобщал опыт преподавания, самым главным считал – научить школьника учебной деятельности; изучать его личность; обеспечить научную достоверность изучаемого материала. Б. Чобан-заде в своей работе создал методику изучения в школе живого тюркского языка на основе анализа образцов художественной литературы, фольклора; основывал свою методику в единстве его элементов – чтения, письма, развития речи, грамматики, лексики, этимологии. Всё это рассматривалось им в совокупности. Высоко ценил сочинения, изложения, переписку, деловое письмо. Основной задачей он считал развитие врождённого дара слова, в изучении языка видел огромные возможности умственного развития учеников.

Говоря о важности преподавания народной литературы в школах, Б. Чобан-заде ставит перед учителями серьёзные задачи: а) преподаватель

этнопедагогики будущий педагог овладевает знанием о культуре и традициях, принципах воспитания, глубине и мудрости народной этики.

Сформированность этнокультурной компетентности, граничащей с одним из необходимых личинных свойств и профессиональных качеств будущего учителя – толерантностью, позволит молодому учителю, начинающему свой профессиональный путь использовать педагогический, воспитательный, эстетический и нравственный потенциал средств этнопедагогики для организации полноценного учебно-воспитательного процесса и достижения высоких результатов.

Этнокультурная компетентность с учетом этнопедагогического, этнопсихологического и поликультурного аспектов позволит будущему учителю воспитать осознанную, патриотичную и культурную личность, открытую к международному диалогу в поликультурной социальной среде.

Литература:

1. Батурина Г. И. Воспитательные возможности различных компонентов народной культуры. – Этнопедагогика. – № 5. – С. 46.

2. Боровиков, Л.К. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогике и социальной работы. – М., 1993.

3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебное пособие для студ., сред, и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», –1999.

4. Некрасова, А.Н. Культура межнационального общения в молодежной среде: состояние и формирование: дис. д-ра филол. наук. – М, 1992.

5. Саракуев, Э.А. Введение в этнопсихологию: Учебно-методическое пособие для студентов / Э. А. Саракуев, В.Т. Крысько. – М., 1996.

Педагогика

УДК: 371.13:373.2-051

аспирант Бытко Наталья Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Обретение педагогом собственного стиля деятельности неразрывно связано с формированием творческой индивидуальности в целом. Верно найденный стиль, отвечающий индивидуальности педагога, способствует решению многих задач: эффективности педагогического воздействия, демократичности, эмоциональной гармонии общения педагога и воспитанника, максимальному раскрытию индивидуального потенциала каждого обучаемого.

Ключевые слова: индивидуально-творческий стиль деятельности, творческая индивидуальность, креативная личность, педагогическое творчество.

Annotation. The article examines the characteristics of the formation of individual creative style of activity of the future teachers of preschool educational institutions. Finding a teacher's own style of activity is inextricably linked with the formation of the creative personality in general. True found a style that meets the individual teacher contributes to the solution of many problems: the effectiveness of pedagogical influence, democratic, emotional harmony of communication teacher and pupil, maximum disclosure of individual potential of each student.

Keywords: individual creative style of activity, creative personality, creative personality, pedagogical creativity.

Введение. В настоящее время в обществе все больше утверждается мысль о том, что образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития творческой личности, ее индивидуальных способностей и дарований. Личности, способной конструировать самое себя, определять и изменять свою жизненную стратегию.

Достижение этой цели невозможно без педагогов, обладающих творческой индивидуальностью. Ведь для того чтобы усилия педагога стали действенными, недостаточно его эрудиции, методической умелости, удачного выбора образовательной технологии. Необходимо, чтобы ученик принял педагога как яркую неповторимую личность.

Формулировка цели статьи. С переориентацией образования и воспитания на принципы гуманизма и демократизации возрастают требования к личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Важнейшая из них – высокий профессионализм, который аккумулирует интерес специалиста к педагогической деятельности, компетентность в вопросах воспитания, глубокие теоретические и практические знания детской психологии. Потребность в индивидуально-творческом формировании воспитателей обусловлено целевыми установками современной общеобразовательной и профессиональной школ. Основная цель и основное содержание в образовательной деятельности – развитие личности, создание условий для ее творческого саморазвития, раскрытия всех ее дарований, самореализация в труде.

Изложение основного материала. На страницах педагогических изданий термин «творческая индивидуальность педагога» появляется все чаще, вытесняя более распространенное ранее словосочетание «творческая личность». Вероятно, это обусловлено пониманием того, что решающим фактором обновления структуры образования является не просто личность педагога, его готовность действовать творчески, но яркая, самобытная личность, уникальная и неповторимая; что педагогическое творчество не может существовать без личностного, индивидуального воплощения.

Анализ научных источников по проблематике индивидуального стиля профессиональной деятельности личности показал, что этот вопрос по-разному исследовалось как в отечественных, так и в зарубежных работах. Вместе с тем необходимо отметить, что исследования по индивидуальному стилю деятельности интенсивнее проводились в психологической сфере в отличие от других отраслей науки.

изучения положительного учебно-воспитательного прошлого, с целью обогащения современной педагогики новыми фактами и теоретическими положениями. Именно поэтому особого внимания заслуживает исследование наследия Б. Чобан-заде, которое имело большое влияние на развитие лингводидактики в первой половине XX столетия, остается актуальным и сегодня.

Б. Чобан-заде свои дидактические взгляды изложил главным образом в трудах: «Введение в тюрко-татарское языкознание» [1], «Тюркский язык и литература и методика преподавания» в II частях [2; 3], «Тюркский язык и литература» [4], «Методика тюркского языка» [5], «Тюркская грамматика» [6], «Научная грамматика крымскотатарского языка» [7], «Тюрко-татарская диалектология» [8], «Крымскотатарская литература новейшего периода» [9], «Основы научной грамматики» [10], «Вопросы методики обучения языку и правописанию» [11], «Подробная грамматика крымскотатарского языка» (считается утерянной), «Синтаксис и стилистика. 7 год обучения» для средней школы [12], в которых он освещал проблемы дидактики методики преподавания, основные идеи относительно обучения детей азбуке, родному тюркскому языку и литературе.

Среди методов и приемов обучению родному (тюркскому) языку и литературе Б. Чобан-заде различает единство в обучении, воспитании и развитии ребенка; активность, сознательность, прочность усвоения знаний; научность; наглядность; систематичность и последовательность обучения; повторность; доступность; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей; оптимизация; индивидуализация и дифференциация обучения; связь обучения с жизнью; перспективность обучения, что и сегодня является актуальной для обучения в национальной крымскотатарской школе.

Практическая цель метода Б. Чобан-заде это обеспечение учащихся овладения родным языком. По мнению ученого, при изучении родного языка необходимо от наблюдения над языком переходить к правилам изучения, а затем опять к практике живого речевого общения в устной и письменной форме. В методике обучения родному языку Б. Чобан-заде нашли приложение все основные принципы дидактики – воспитания и развития (доступность, посильность, научность, системность и последовательность, связь теории с практикой, прочность знаний, умения и навыки, наглядность, осознанность и активность учащихся в познавательном процессе, индивидуальность и дифференцированность познания в рамках классно-урочной системы).

Б. Чобан-заде разделяет основные разделы методики обучения родному (тюркскому) языку: «Обучения грамоте» – элементарному чтению и письму; «Чтение» – навыку беглого, правильного, осознанного и выразительного чтения; «Грамматика и орфография» – формированию грамматических понятий и орфографических навыков; «Развитие речи» – осознание языка как предмета изучения, а именно анализа и синтеза, овладения письменной речью, лексикой, синтаксисом и морфологией.

По мнению Б. Чобан-заде необходимость изучения родного (материнского) языка является необходимым условием и средством учебного труда учащихся. Овладевая умением учиться, учащиеся должны в первую очередь изучать свой родной язык – ключ к познанию, к образованности, к подлинному развитию ума. Без языка невозможно полноценное участие человека в жизни современного общества, участие в современном

Предусматривается, что в единстве этих компонентов языковое образование способствует и будет способствовать формированию высокой языковой культуры и языковой компетенции граждан Республики Крым, уважения к государственным русскому, украинскому и крымскотатарскому языкам и к языкам национальных меньшинств как органической части нашего социума, воспитанию толерантного отношения к носителям разных языков и культур и будет предоставлять возможность выхода гражданам Республики Крым в зарубежное языковое пространство.

Бекир Чобан-заде известен не только, как первый профессор на постсоветском пространстве в области филологии, но и как ученый с мировым именем, внесший в развитие крымскотатарского, азербайджанского, узбекского языка и литературы огромный вклад. Изучение научного наследия Б. Чобан-заде показывает огромное количество монографий и статей в различных областях, которые характеризуют его как плодовитого ученого. При чтении работ Б. Чобан-заде чувствуется огромная эрудиция, в них профессор ссылается на труды великих ученых, как древних, так и новых времен. Б. Чобан-заде стремится в своих работах к углубленному исследованию проблемы, к верной и точной формулировке своих взглядов и обязательно выводов. В своих работах Б. Чобан-заде поднимает насущные проблемы, касающиеся вопросов языка и литературы, языкового строительства, создания литературного языка и национальную терминологию которые бы объединили все тюркские народы.

Цель данной статьи – осветить роль родного языка в творчестве Б. Чобан-заде. Данная цель предполагает решение следующих задач – проанализировать работы Б. Чобан-заде и выявить методы и приемы, предлагаемые ученым для обучения родному языку и литературы.

Изложение основного материала статьи. Бекир Чобан-заде - выдающийся ученый-тюрколог с мировым именем, лингвист, поэт, педагог, классик крымскотатарской литературы, первый из числа тюркских ученых, получивший звание профессора филологии в Европе, великий борец за новый тюркский алфавит. Б. Чобан-заде родился 15 мая 1893 года в г. Карасубазар (ныне г. Белогорск) в Крыму. Окончил Карасубазарское рушдие, Стамбульский Галатасарайский лицей, Будапештский университет. Преподавал в Восточной Академии (Будапешт), педтехникумах (Дарульмуалимат и Тотайкойский), пединститутах и университетах в Симферополе, Баку, Москве, Ташкенте, Фергане, а также являлся профессором кафедры азербайджанского языка и литературы, деканом восточного факультета Государственного университета (Баку), заведовал аспирантурой, в 1935 году избран в члены Парижского лингвистического общества. С 1924 года работал в Комитете НТА (Новый Тюркский Алфавит) в г. Баку. Жизнь и научная деятельность ученого была прервана, он был обвинен в националистической деятельности и руководстве антисоветской организацией и арестован 28 января 1937 года. 13 октября 1938 года Б. Чобан-заде был расстрелян вместе с группой ученых и писателей. Бекиру Чобан-заде принадлежит большое количество научно исследовательских работ и статей по вопросам алфавита, орфографии, терминологии тюркских языков.

Актуальность исследования произведений Б. Чобан-заде обусловлена реформированием учебно-воспитательного процесса в Крыму, национальной доктрине развития образования, которая требует глубокого и творческого

Проблеме формирования творческой, креативной личности посвящено много научных работ (И. Бех, В. Даль, Г. Данилова, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Крижко, С. Крисюк А. Лук, А. Остапчук, Н. Протасова, Е. Павлютенков, В. Пуцов, А. Сологуб, В. Сухомлинский,).

Так, например, Н. Протасова [7] отмечает, что основным механизмом педагогического творчества является активизация личностных функций педагога: мировоззренчески-мотивационной, аналитико-рефлексивной, избирательно-интегративной, творчески-преобразующей и функции автономности. И. Бех [2] акцентирует внимание на актуальности личностного ориентированного подхода в образовательном процессе, который предусматривает полноценный интеллектуально-духовное развитие каждой личности, ее всестороннюю творческую самореализацию.

Следует отметить творческие находки В. Крижко и Е. Павлютенков [5], которые разработали концепцию ограничений (факторы, которые сдерживают потенциал и результаты деятельности педагогических работников). Одним из положений этой концепции является недостаточность творческого подхода к педагогической деятельности. Но авторы отмечают, что каждый педагог потенциально обладает творческими способностями, и необходимо только преодолеть психологические барьеры, которые мешают творческой деятельности; овладеть методами творческого подхода к педагогической деятельности. По определению В. Крижко и Е. Павлютенков, творчество - это процесс, которым алгоритмически можно овладеть. Им можно овладеть, нарабатывая опыт. Исследования психологов и педагогов показывают, что для успешности решения данной проблемы необходимо как можно раньше начинать формировать творческие способности личности. Творческую личность может воспитать только творческий, самобытный педагог. Под творчеством понимается, прежде всего, процесс создания нового, полезного продукта. По объему принципиальной новизны результата различают четыре уровня творчества:

Первый - самый высокий уровень, характеризует процесс творчества, который приводит к принципиально новому результату, новому для всего человечества. Это произведения гениальных писателей, художников, композиторов. Понятно, что творчество такого уровня свойственно довольно узкому кругу создателей-гениев. *Второй уровень* творчества касается продукта, который является новым для достаточно большого круга людей. *Третий уровень* творчества характеризует новизну творческого продукта для значительно меньшего, ограниченного круга людей. Ярким примером творчества этого уровня является рационализаторское предложение. *Четвертый уровень* касается творчества, новизна продукта которого является субъективной, относительной, значимой только для самого человека, что творит.

Специфика педагогического творчества заключается в том, что его должно рассматривать как сотворчество педагога и воспитанника, несмотря на то, что они субъекты разных видов деятельности. В. И. Загвязинский так пишет об этом: «Учитель занят педагогическим творчеством (хотя его педагогические идеи и замыслы часто реализуются в иных областях деятельности - литературной, технической, научной), ученик – предметным (изобразительным, литературно-художественным, техническим). Важно, что совпадение характера (при неполном совпадении предмета) деятельности и

рождает сотрудничество, сотворчество, духовную близость, сопричастность к общему делу, возможность и необходимость обмена опытом между учителем и учеником» [4, с. 37].

Перед воспитателем постоянно стоят сложные - творческие по сути своей - задачи: преобразовать содержание образования в содержание обучения; выбрать и воплотить заданные нормативы в «живые человеческие эмоции» (а в этом и заключается, по В. А. Сухомлинскому, творческий труд педагога); действовать в реальных, творимых им и учениками (каждый раз заново), ситуациях. Педагогическое творчество приводит не только к освоению учеником «ставшей» культуры и развитию его индивидуальности на этой основе, но позволяет ученику сотворить образ мира и свой собственный образ в этом мире.

Что же касается творчества как свойства личности, то исследователи называют как отдельные свойства (смелость, оригинальность, критичность мышления, независимость), так и пытаются построить целостную модель творческой личности. Так, В. И. Андреев говорит о таком типе личности, «для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [1, с. 58]. В этом определении отражены наиболее распространенные установки при характеристике творческой личности:

- набор взаимосвязанных качеств личности (творческая направленность, мотивация, способности, мышление, волевые качества), где центральными являются мотивы и способности, которые обусловливают внутреннюю активность и результативность;
- обязательность объективно и субъективно значимого результата как основного смысла существования и деятельности творческой личности;
- новизна и оригинальность этого результата;
- положительное этическое отношение к творческой личности;
- подчеркивание постоянства, устойчивости творческих качеств в структуре личности.

Рассматривая в совокупности признаки индивидуальности и творчества, как видим, можно обнаружить много общего. В широком понимании творческой индивидуальностью можно считать человека, который обладает сформировавшимся цельным ядром личности, богатым внутренним миром, обусловливающими черты характера и выражающимися в автономности, активности, своеобразии и оригинальности всех проявлений личности, в творческой направленности, в ее готовности до конца отстаивать свои убеждения и ценности.

Чем в большей степени человек самостоятелен в постановке целей деятельности, поиске средств для ее осуществления и оценке результата, тем в большей мере его можно охарактеризовать как творческую индивидуальность. Творческий человек сам определяет ценность своего произведения, она не зависит ни от похвалы, ни от критики других.

Творческая индивидуальность педагога – это особое качество, уровень развития личности в целом, поэтому дать ее однозначное определение

Педагогика

УДК 372.882.512.1 3

преподаватель Усманова Сайде Аблякимовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СВОЕОБРАЗИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ Б. ЧОБАН-ЗАДЕ ОТНОСИТЕЛЬНО ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ (ТЮРКСКОМУ) ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются методические рекомендации Б. Чобан-заде о значении родного (тюркского) языка и литературы в воспитании и обучении детей, построенных на принципах родного языка, лучшего достояния национальной культуры в педагогическом процессе школы. Любовь к родному языку, обучение родному и на родном крымскотатарском языке пронизывает все современные государственные документы об образовании в Крыму, так как национальное воспитание и родной язык считается одним из главных средств воспитания и обучения личности.

Ключевые слова: родной язык, методические разработки, национальное образование, школа, воспитание.

Annotation. This article discusses guidelines B. Choban-zade on the significance of the native (Turkic) language and literature in the education of children, based on the principles of the native language, the best heritage of the national culture in the pedagogical process of school. Love to the native language, teaching of the mother and the native Crimean Tatar language permeates all modern state documents on education in Crimea, as national education and mother tongue is one of the principal means of education and training of the individual.

Keywords: native language, methodical development, national education, school education.

Введение. История педагогики призвана хранить и воспроизводить все то, что дорого людям и служит интересам всего общества. Народное образование – составная часть национальной культуры и духовной жизни общества. Обращение к историческому опыту развития народной школы в XIX - начале XX вв. определяется необходимостью научного познания прошлого нашей страны, возможностью использования этого опыта для анализа современного состояния народного образования. Оторванность современной школы от национальных традиций образования очевидна для многих практиков и теоретиков ее реформирования. Она началась в советский период и привела к забвению множества элементов воспитания. Сегодня остро встает вопрос о необходимости воспитания подрастающего поколения с учетом не только общечеловеческих идеалов и ценностей, но и этнических особенностей. Исторический опыт представляет неисчерпаемый ресурс, из которого можно черпать материал для обновления форм и методов обучения.

Сегодня в государстве создается система непрерывного языкового образования, которое должно обеспечить обязательное овладение гражданами Республики Крым государственных языков, предоставить возможность овладеть родным (национальным) языком и изучать иностранные языки.

обсуждение готового плана решения учебной задачи; работа с деформированным планом решения учебной задачи; использование плана с недостающими или избыточными пунктами; составление своего плана решения учебной задачи.

В конце занятия по внеурочной деятельности, согласно Е.А. Ермаковой необходимо проводить анализ и самооценку собственной деятельности с точки зрения личного вклада каждого участника в проделанную работу, если это коллективная деятельность, и с точки зрения личной значимости в индивидуальной работе [1, с. 58].

Таким образом, регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей внеурочной деятельности. Данные универсальные учебные действия обеспечивают возможность управления познавательной учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения. Внеурочная деятельность, предусмотренная Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования имеет возможности для формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Литература:

1. Ермакова, Е.А. Внеурочная деятельность по русскому языку как средство формирования функциональной языковой грамотности младших школьников / Начальная школа: плюс до и после –2013. – № 07. – с. 56-58.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.

3. От общеучебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда, 30 марта 2011 г. / Департамент образования Вологод. обл., Вологод. пед. колледж. – Вологда: ВПК, 2011. – 184 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010.

5. Эльконин, Д.Б. Психология развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения, 2001. – 356 с.

6. http//www.standart.edy.n

невозможно. Ее сущность заключается в самобытности и цельности всей личности (внутренняя сторона), в оригинальности, ярком своеобразии и масштабности всех проявлений личности и деятельности учителя (внешняя сторона), выражающихся в автономности постановки жизненных и педагогических целей и задач, самостоятельности действий, в непрекращающемся поиске смысла жизни и деятельности и в готовности до конца отстаивать найденные, выстраданные идеалы и жизненные ценности. Творческая индивидуальность педагога проявляется в таких содержательных сторонах его личности, как *направленность* (ценности, мотивация, установки), *личностные качества* (индивидуальные проявления психических качеств и процессов), *когнитивная сфера* (содержание, уровни и операции мышления).

Направленность воспитателя – ярко выраженной творческой индивидуальности - характеризуется наличием ценностей, убеждений и идей, составляющих внутренний стержень личности и деятельности педагога; гуманистической доминантой личностных целей; представлением о цели своей деятельности как высокой миссии развития человека; особым душевным настроем; наполнением глубоколичностным смыслом всего, что осуществляется в сфере профессиональной деятельности; значительной степенью отождествления себя с профессией; верой в себя, оптимизмом, стремлением к самоактуализации; высоким уровнем творческой мотивации, широтой интересов.

К личностным качествам, которые характеризуют творческую индивидуальность, можно отнести глубокую эмоциональную погруженность в ход событий; наличие педагогических способностей, артистичность, экспрессивные способности, обаяние, эмпатию, волю и целеустремленность в реализации своих идей и достижении желаемых результатов; открытость, искренность.

Современный педагог – это профессионально-компетентная гуманная личность, творчески развивающаяся. Для нее характерны духовно-нравственные качества, ярко выраженная субъективная позиция, индивидуальный стиль деятельности и богатый творческий потенциал. Последний определяется многими исследователями как наличие у педагога скрытых, неиспользованных резервов в сфере профессиональной деятельности. В ее основных признаков часто относят природные задатки, работоспособность, выборочный интерес к деятельности, увлеченность делом, нестандартность мышления, способность к самосовершенствованию.

Мы рассматриваем творческий потенциал личности воспитателя как многозначительную и динамическую характеристику, включающий три компонента: ценностный, когнитивный и деятельный. К содержанию каждого из названных компонентов входят специфические, свойственные именно педагогической профессии особенности. Творческий потенциал, не является чем-то изначальным, дарованным природой. Он проходит сложный путь становления. Творческой деятельностью называется процесс, результатом которого становится новый, оригинальный продукт высокой общественной ценности (техническое изобретение, создание художественного, музыкального, литературного произведения). Творческая деятельность воспитателя, конечно, требует наличия способностей, фундаментальных знаний, страстного интереса к делу. Творческая деятельность требует от воспитателей развитого воображения. Но главное – настойчивость и упорство в преодолении

препятствий. Ошибочно считать, что талантливому воспитателю все дается легко, без труда. Наоборот, много талантливых людей настаивают, что дело не столько в способностях, сколько в труде.

В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного, нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую технологию, но она является лишь средством для получения наилучшего результата в данных условиях. Творческий потенциал педагога формируется на основе двух компонентов: профессионального опыта; социального опыта.

Без специальной подготовки и знаний успешное педагогическое творчество невозможно. Только эрудированный педагог, имеющий специальную подготовку на основе глубокого анализа возникающих ситуаций, осознании сущности проблемы путем творческого воображения и проведенного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы их решения. Педагогу приходится часто решать множество типовых и нестандартных педагогических задач при необычных обстоятельствах. Решая эти задачи, педагог, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализирует педагогическую ситуацию; проектирует результат в соответствии с исходными данными; анализирует имеющиеся средства, необходимые для проверки предположения и достижения желаемого результата; оценивает полученные данные; формулирует новые задачи.

Выводы. Ссылаясь на вышеизложенный материал, можно отметить, что творческая индивидуальность воспитателя характеризуется тем, что в силу индивидуальных особенностей его развития (научного склада мышления, творческого отношения к делу, стремление к самореализации) профессиональная деятельность такого педагога отличается от работы его коллег поисками новых оригинальных подходов и средств. Яркими представителями творческих индивидуальностей среди педагогов есть воспитатели-новаторы. Творческий воспитатель осознает, что без самосовершенствования, саморазвития индивидуальности невозможно личностный рост, достижения в профессиональной деятельности. Поэтому, овладение новейшими технологиями, разработка собственных технологий, как ценностных ориентаций, невозможны без развития профессионально важных качеств, как цели жизнедеятельности.

Литература:

1. Андреев В. И. Конфликтология. Искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов [Текст] / В. И. Андреев. – М.: Народное образование, 1995. – 128 с

2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К., 2008. – С. 54.

3. Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологи / Л. К. Гребенкина – М.: Педагогическое общество России. – 2000. – С. 257.

4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М., 1987. – С. 37.

5. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Основи управління школою: Метод. матеріал / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х.: Видавнича група «Основа», 2006. – 176 с.

– организация форм совместной учебной деятельности для обеспечения осмысленности регулирующей речи учащихся на начальном этапе ее становления и трансформации из речи коммуникативной в речь регулирующую;

– адекватное отражение в речи цели усвоения (учебной задачи), исходных данных и вопросов задания, учебных действий (например, «чтобы вставить пропущенные безударные гласные, необходимо подобрать такое однокоренное слово, в котором эта гласная была бы под ударением»), полученный результат;

– выполнение в речи всех частных функций регуляции совместной деятельности: внешнеречевое планирование действия партнера по решению учебной задачи; стимуляция действий партнера, контроль за качеством выполняемых партнером действий, оценка этого качества и полученного результата; коррекция допущенных партнером в процессе деятельности ошибок;

– ориентирование регулирующих высказываний на партнера (с учетом его особенностей) и представление их в форме контекстной речи;

– формирование произвольной и осознанной речи, отраженной в подборе речевых средств и корректном оформлении речевого высказывания.

Одним из средств формирования регулятивных универсальных учебных действий является внеурочная деятельность.

Согласно пункту 16, Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденная приказом Министерства образования и науки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением через организацию урочной и внеурочной деятельности. Образовательное учреждение предоставляет учащимся возможность выбора широкого спектра форм внеурочной деятельности, способствующих закреплению и развитию универсальных учебных действий, в том числе и регулятивных [6].

Внеурочная деятельность ставит своей целью, прежде всего, развитие личности обучающихся и в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное).

Целеполагание важно для организации внеурочной деятельности. З.И. Кокарева предлагает использовать следующие приемы для постановки цели:

– опора на личный жизненный опыт обучающихся;

– использование занимательного игрового материала;

– создание проблемной ситуации в процессе целеполагания;

– выбор цели из предложенных учителем формулировок, обоснование выбора цели;

– моделирование цели урока, введение понятия «задача»;

– постановка цели, в том числе и на длительный период времени с помощью карты знаний, маршрута движения.

Для формирования универсальных учебных действий планирования собственной учебной деятельности эффективны следующие приёмы:

В учебной деятельности выделяют следующие уровни сформированности учебных действий:

1. Отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирования и контроля; копирование действий учителя, подмена учебной задачи задачей буквального заучивания и воспроизведения.

2. Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем. Ученику необходимы разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, самостоятельное выполнение действий возможно только по уже усвоенному алгоритму.

3. Неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач.

4. Адекватный перенос учебных действий в сотрудничестве с учителем.

Выделенный 4-й уровень вполне достижим к завершению начального образования. Что же касается 5-го и 6-го уровней (5-й – самостоятельное построение учебных целей и 6-й – обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи), то их формирование возможно на этапе обучения в средней школе.

Другими существенными показателями сформированности учебной деятельности в начальной школе являются:

– понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем;

– умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве с учителем;

– форма выполнения учебных действий: материальная, материализованная; речевая, умственная;

– степень развернутости (в полном составе операций или свернуто);

– самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;

– различение способа и результата действий;

– умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;

– умение планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);

– адекватность и дифференцированность самооценки;

– умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимание причины ее успеха/неуспеха.

Предложенная диагностическая система объединяет характеристики собственно учебной деятельности, личностных и регулятивных универсальных действий и свойств действия, что позволяет рассматривать ее как основу разработки критериев и методов оценки сформированности универсальных учебных действий.

В формировании саморегуляции ученика большую роль играют речевые средства. По функциональному критерию различают коммуникативную, констатирующую, регулирующую, обобщающую речь. Особое значение имеет регулирующая речь. Она включает такие виды речи, как планирующая, стимулирующая, контролирующая, оценивающая и корректирующая.

Для развития регулирующей речи учащихся начальной школы необходимы психологические условия:

6. Петровский В. А. Воспитателю о личностном общении (психология общения) / В. А. Петровский и др. – М., 2002. – С.37-39.

7. Протасова И. Социальный педагог в образовательном учреждении: модель личности и деятельности / И. Протасова. – Социальная педагогика: Деловой журнал для социальных работников и педагогов. – М.: Народное образование, 2002 – С.81-88

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА, ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные стили педагогического общения, процесс формирования индивидуального стиля педагогом, роль влияния его особенностей на процесс обучения, воспитания и развития личности. В работе подаются рекомендации к формированию индивидуального стиля педагогического общения и его особенности.

Ключевые слова. Педагогическое общение, стиль педагогического общения, пути воздействия, информационно-коммуникативная деятельность.

Annotation. The article describes the main styles of pedagogical communication, the process of formation of individual style of the teacher, the role of the influence of its characteristics on the process of training, education and personal development. In work are submitted recommendations to the formation of individual style of pedagogical communication and its features.

Keywords. Pedagogical communication, pedagogical communication style, routes of exposure, information and communication activities.

Введение. Одним из существенных факторов, влияющих на формирование благоприятного учебно-воспитательного процесса и на развитие личности школьника, является стиль общения.

Особенности индивидуального стиля каждого учителя являются частью его личностной профессиональной культуры, педагогического мастерства и эффективности профессиональных результатов. Стиль общения педагога реализуется в различных формах организации учебной и воспитательной деятельности.

Через непосредственное общение с детьми формируется отношения педагога к личности ребенка, влияние на формирование его предметных и нравственных достижений. Из трех основных стилей педагогического общения, утвердившихся в академической литературе, примеры их использования в чистом виде практически отсутствуют.

В процессе педагогического опыта каждый учитель формирует свой собственный индивидуальный стиль общения. От его специфики и типа,

которому преподаватель отдает предпочтение, зависит не только его профессиональная успешность, но и особенности мировоззрения его воспитанников. В связи с этим формирование, контроль и коррекция собственного индивидуального стиля с детьми является одной из основных профессиональных задач педагога.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является рассмотрение особенностей основных стилей педагогического общения, их положительных и негативных аспектов. Статья направлена на формулирование рекомендаций относительно формирования индивидуального стиля общения, а также на изучение его влияния на обучение, воспитание и развитие личности школьника.

Изложение основного материала статьи. Социально-психологическая сущность общения определяется процессом взаимодействия людей, человека с самим собой, окружающим миром и возникающими межличностными отношениями друг к другу, к совместной деятельности и ее результатам, к самому себе [1, с. 65].

Среди основных задач образовательной дисциплины «Основы педагогического мастерства», которая является логическим продолжением психолого-педагогической подготовки будущих учителей, важная роль отводиться обучению студентов умению грамотно организовывать межличностное общение между участниками учебно-воспитательного процесса.

В структуре содержания образовательного курса «Основы педагогического мастерства» одним из обязательных разделов является сущность понятие педагогического общения, его стилей и особенностей их воздействия на личность обучающегося при организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Для студентов педагогических высших учебных заведений понятие о специфике формирования определенного стиля общения со школьниками в своей будущей деятельности является основоположным. Так как общение, речь, коммуникативный контакт являются главными профессиональными орудиями педагога. Через речь каждый учитель зависимо от читаемой дисциплины реализует образовательную и воспитательную функцию.

Способность овладения конкретным стилем общения во многом определяет успешность педагогической деятельности учителя, его отношения с обучающимися, родителями, коллегами. Слово как основное орудие реализации педагогической деятельности является коммуникативной единицей. Среди основных профессиональных качеств, которые должны быть сформированы у выпускника педагогического высшего учебного заведения, важнейшее значение имеет коммуникативная компетентность.

В педагогической науке выделяют три основных стиля межличностного общения участников учебно-воспитательного процесса. К ним относят авторитарный, демократический и либеральный стили. Последний также именуют попустительским в ряде теоретических источников.

Под стилем педагогического общения стоит понимать систему взаимодействия учителя с остальными субъектами учебно-педагогического процесса. «Понятие «стиль» трактуется в широком контексте; стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль

школе можно выделить следующие регулятивные учебные действия, которые отражают содержание ведущей деятельности детей младшего школьного возраста:

1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка):

– способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;

– умение действовать по плану и планировать свою деятельность;

– преодоление импульсивности, непроизвольности;

– умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками;

– умение адекватно воспринимать оценки и отметки;

– умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность;

– умение взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

2. Формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей:

– целеустремленность и настойчивость в достижении целей;

– готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегия совладания);

– формирование основ оптимистического восприятия мира.

В рамках концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова показано значение оценки – ее мотивационный смысл, влияние на успешность становления и осуществления учебной деятельности, формирование самооценки учащегося. Учебное действие оценки становится основой для развития самооценки ребенка в том случае, если он усваивает способы оценки [5, с. 184].

Структура действия оценки включает следующие компоненты: объект оценки, критерий оценки, сравнение объекта оценки с критерием оценки, отображение в знаково-символической форме результата оценивания. Оценка выполняет функцию предоставления сведений учащемуся об успешности его учебной деятельности. Формирование оценки в учебной деятельности основано на анализе учащимся собственной деятельности, что наилучшим образом может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками.

При сформированности целостной учебной деятельности к завершению начального обучения отмечается наличие таких качеств самооценки, как адекватность, устойчивость, дифференцированность, осознанность и рефлексивность.

В настоящее время широкое признание как действенная система формирования учебной и личностной самооценки получила безотметочная система оценивания знаний. Вместо отметки, выраженной количественно, используются содержательные четко дифференцированные оценки, основанные на однозначных критериях, благодаря которым могут быть выведены баллы для самостоятельных работ учащихся. При этом специально указывается, что разные виды деятельности – исполнительскую, поисковую, творческую – следует оценивать по-разному.

– преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;
– моделирование выделенного отношения;
– преобразование модели этого отношения;
– построение системы частных задач, решаемых общим способом;
– контроль за выполнением предыдущих действий;
– оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Рассмотрев по отдельности оба понятия, можно охарактеризовать сущность «универсальных учебных действий».

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. При оценке сформированности учебной деятельности учитывается возрастная специфика, которая заключается в постепенном переходе от совместной деятельности учителя и обучающегося к совместно-разделённой (в младшем школьном и младшем подростковом возрасте) и к самостоятельной с элементами самообразования и самовоспитания деятельности (в младшем подростковом и старшем подростковом возрасте) [2, с. 56].

Согласно А. Г. Асмолову, способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают обучающимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [2, с. 57].

Стандарты второго поколения задают новый вектор развития начального общего образования. Перед начальной школой встаёт задача формирования у младших школьников умения учить себя самостоятельно.

Умение учиться формируется в учебной деятельности, которая представляет собой, по определению В. В. Давыдова, «организацию обучения, направленную на постановку и решение учебных задач с опорой на внутреннюю потребность в учении и мотивацию усвоения обобщённых знаний». Важное место в формировании умения учиться занимают регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивающие организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности [3, с. 56].

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает, как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства.

Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятие ответственности за свои поступки. В начальной

управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль, и стиль поведения учителя» [2, с. 279 – 280].

Понятие стиля педагогического общения включает в себя такие составляющие, как модель, тон, окраска, манера. Выбор стиля педагогического общения напрямую зависит от отношения педагога к своей профессии, а также от индивидуальных особенностей личности учителя.

Выбор стилевой манеры общения во многом повлияет на эффективность результатов деятельности учителя. Классификация стилей педагогического общения в академической научной литературе подразумевает три указанные выше стиля или манеры общения. Авторами этой классификации являются Коломинский Я.Л., Петровский А.В. и другие [1]. Каждый из представленных в классификации стилей имеет свои достоинства и недостатки.

Авторитарный стиль характеризуется доминирующей ролью педагога. В аспектах педагогического процесса учитель, руководствующийся авторитарным стилем общения, самостоятельно принимает решения, не учитывая мнение других субъектов учебно-воспитательного процесса. Педагог диктует определяющие условия взаимодействия субъектов учебно-воспитательной деятельности в коллективе.

Современная парадигма педагогической науки, ориентированная на формирование самостоятельной личности, отличающейся непрерывным развитием, креативностью мышления и умением принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, не приемлет авторитарный стиль общения. Его диктаторская позиция полностью противоречит видению современной педагогической мысли и блокирует возможности формирования личности обучающегося с учетом тех критериев и присущих ей индивидуальных качеств, указанных в государственных документах о качестве образования.

Достоинством авторитарного стиля педагогического общения несколько десятилетий назад считалась возможность организации дисциплины на уроке, которая выступала мнимым гарантом идеальных условий для усвоения знаний. Однако современная система образования, которая одним из своих главных ориентиров в формах донесения учебного материала руководствуется системно-деятельностным подходом, предусматривает самостоятельное стремление к освоению знаний, умений и навыков, а не навязывание готовой учебной информации [3].

Доказано, что те знания, которые не были усвоены через непосредственную деятельность личности, являются кратковременными и непригодными для практического использования в определенных жизненных ситуациях. Таким образом, в современной образовательной системе авторитарный тип общения педагога с субъектами учебно-воспитательного процесса является нецелесообразным.

Либеральный стиль общения в современной педагогической науке также воспринимается как крайность. Безразличие учителя к уровню дисциплины, когнитивным особенностям обучающихся, развитию учебных достижений приводит к низким показателям эффективности учебно-воспитательного процесса. Роль учителя в школе заключается в обеспечении благоприятных условий для протекания учебно-воспитательного процесса, а также направления деятельности развивающихся личностей.

Учитывая вышесказанное, учитель, пускающий все на самотек и доверяющий принятие решений подрастающему поколению, сводит значение

своего участия в процессе обучения и воспитания к минимуму, его роль остается лишь формальной. При такой профессиональной позиции эффективность учебно-воспитательного процесса необратимо приведет к самым низким результатам.

Несмотря на то, что авторитарный и либеральный стиль общения диаметрально противоположны, они приводят к одним и тем же результатам, которые заключаются в низкой эффективности образовательного процесса. Наиболее приемлемым на сегодняшний день, по мнению педагогической науки, является демократический стиль общения. Ведь современная социокультурная среда и пути ее развития предполагают демократический подход [2].

Этот стиль характеризуется способностью находить компромиссы, договариваться в проблемных ситуациях, демонстрировать личностное участие в процессе обучения, не унижая при этом личности обучаемых.

Демократический стиль общения часто сравнивают с эффектом зеркала: если учитель прислушивается к мнению детей и родителей, проявляет свое участие к уровню успеваемости и реагирует на изменения климата учебного коллектива, происходит процесс взаимодействия, вызывающий ответную реакцию от детей.

Применение демократического стиля педагогического общения способствует развитию самостоятельности обучающихся, умения принимать собственные решения и нести за них ответственность. При демократическом подходе в вопросе общения между субъектами учебного воспитательного процесса есть место взаимопониманию и взаимоориентации.

Такой стиль общения способствует благоприятному развитию личности обучающегося, который не боится задавать вопросы, выдвигать собственные гипотезы, высказывать мнение. Таким образом, демократический стиль общения способствует открытому диалогу между субъектами образовательного процесса.

В реальной педагогической ситуации довольно редко можно встретить учителя, придерживающегося какого-либо из вышеназванных стилей общения в чистом виде. На практике достаточно часто встречается явление применения педагогом так называемого смешанного стиля общения, сочетающего черты нескольких манер. Сочетания авторитарного и либерального стилей общения практически невозможно. Наиболее часто распространены случаи смешения признаков демократического и авторитарного стилей общения.

Формируя свою собственную позицию и систему взглядов на осуществление педагогической деятельности, учитель по мере приобретения профессионального опыта формирует наиболее близкий ему индивидуальный стиль общения.

Данная педагогическая категория определяет типы учителей. В академической литературе выделяют три основных типа.

Проактивный тип характеризуют инициативных и активных педагогов, методика обучения и воспитания которых отличается яркой индивидуальной позицией. Такой педагог четко знает цель своей деятельности и организовывает свое общение так, чтобы непременно осуществить их достижения.

Реактивный тип учителя заключается в гибкости и изменчивости своих наставлений. Во время учебно-воспитательного процесса не учитель, а

оценивать свои достижения. Иначе говоря, приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Если коротко сформулировать задачу, которую ребёнок должен научиться ставить перед собой на протяжении всего курса обучения, она будет звучать так: учить себя! И в решении этой задачи главное место занимает формирование системы универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия – это совокупность способов действий, которая обеспечивает способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения. Основы универсальных учебных действий надо закладывать в начальной школе.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих младшим школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, а именно регулятивные универсальные учебные действия.

Анализ исследований и публикаций: проблемы учебной деятельности учащихся были раскрыты в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Е. Л. Мельниковой, А. Э. Симановского, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской; методическое осмысление – в работах В. В. Афанасьева, А. В. Белошистой, В. А. Гусева, М. И. Зайкина, Л. В. Занкова, Т. А. Покровской, Е. И. Смирнова, Т. Г. Ходот, И. В. Шадрина, И. Ф. Шарыгина.

Целью статьи является изучить внеурочную деятельность как основу формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

Изложение основного материала материала. Учебные действия согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования – это конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий [4, с. 13].

Учебные действия – основной структурный компонент учебной деятельности. Учебные действия образуют целостную систему. При усвоении научных понятий центральное место в ней занимают специфические преобразования предмета, направленные на выявление в нем определенных отношений, составляющих содержание понятия, и построение предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом» виде. Специфическим видом универсальных действий являются действия контроля. Предметом контроля является при этом не столько конечный результат деятельности, сколько способы его получения. Он осуществляется главным образом на основе предполагаемых результатов прочих учебных действий, т. е. приобретает характер упреждающего контроля, опирающегося на развитый внутренний план действий и их рефлексию. С контролем тесно связано учебные действия оценки, функция которого состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели. Положительная оценка санкционирует переход к новым учебным задачам, отрицательная побуждает вернуться к учебным действиям и их контролю.

В состав учебных действий входят:

– принятие обучающимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи;

14. Яковлев В.И. Предыстория аналитической механики. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. – 328 с. URL: http://pskgu.ru/ebooks/yakovlev/yakovlev_4_41.pdf (дата обращения 30.10.2015)

15. Rüegg W. A History of the university in Europe. Volume III: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945). Cambridge University press. 2004. 746 p.

16. Titoli di studio in Italia URL: http://it.wikipedia.org/wiki/Titoli_di_studio_in_Italia (дата обращения 15.06.2015)

Педагогика

УДК 371

студентка Сорокина Алина Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье проанализирована актуальная педагогическая проблема – роль внеурочной деятельности в формировании регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников. Дается краткая характеристика понятию универсальные учебные действия. Раскрывается значение внеурочной деятельности как основы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, универсальные учебные действия, младший школьник.

Annotation. At article analyzes the current pedagogical problem – the role of extracurricular activities in shaping the regulatory universal educational actions in primary school children. A brief description of the concept of universal education action. The significance of extracurricular activities as the basis for the formation of regulatory universal educational actions in primary school children.

Keywords: extracurricular activities, universal education action, junior high school student.

Введение. Постановка проблемы: определяется в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом начального образования второго поколения одной из важнейших функций начальной школы – формирование совокупности универсальных учебных действий. Федеральный государственный стандарт ставит на первый план формирование у учащихся универсальных учебных действий, которые определяются как способности ребёнка к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного приобретения нового опыта.

Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику на первое место выходит развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и

воспитанники влияют на характер общения. Изменение своих требований и нестабильность поведения и отсутствие четкой воспитательной линии возникает по причине отсутствия четко поставленных целей. Их размытие и вызывает приспособленческое поведение и отсутствие конкретных стратегий собственной деятельности.

Учитель сверхактивного типа преувеличивает требования, необъективен в оценках учащихся и строит нереальные модели общения. При таком отношении к воспитанникам учитель сверхактивного типа часто удается в крайности. Навязывает собственные стереотипы поведения и мышления.

Для многих начинающих педагогов характерны индивидуальные черты педагогического стиля, искажающие сущность педагогического процесса и приводящие к неэффективным результатам. К таким ошибочным типам общения относят построение контакта с учениками на основе гипертрофированной дистанции. Такой тип общения не позволяет сформировать деятельную творческую атмосферу и негативно сказывается на результатах обучения и воспитания [3].

По мнению исследователей, общение-дистанция начинающего педагога нередко трансформируется с возрастанием опыта в авторитарный стиль общения, что снижает эффективность профессиональной деятельности.

Отсутствие опыта или желания в организации продуктивного общения на основе совместной творческой деятельности часто формирует у молодых учителей такой стиль общения, как устрашение. Несмотря на неоднократные доказательства неэффективности этого стиля, многие молодые педагоги прибегают к нему из-за неопытности.

Его неэффективность во многих случаях приводит к еще большему развитию черт этого стиля общения, также трансформирующегося в авторитарный.

Недопустимым также является общение-заигрывание. Желание понравиться детям, некий страх перед ученической аудиторией заставляет молодых учителей прибегать к методам заигрывания. Однако этот стиль приводит лишь к мнимому и временному авторитету у детей и противоречит требованиям педагогической этики.

Черты индивидуального стиля общения каждого учителя должны исходить не только от его личностных особенностей характера, но и с учетом требований государственного социального заказа. Выбранный и сформированный стиль общения учителя будет непосредственно воздействовать на личности обучаемых и отразится на результативности учебно-воспитательного процесса.

В связи с этим и начинающий педагог, который находится на стадии формирования собственного стиля общения, и опытный учитель, характеризующийся устоявшимися взглядами на межличностное общение между субъектами педагогического процесса, должны систематически пересматривать и анализировать собственный подход к организации взаимодействия с учениками, оценивать его соответствие требованиям социального заказа, осуществлять своевременную коррекцию методов и форм воздействия на учебную аудиторию.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности заключается в совокупности норм, функций, целей и личностных возможностей специалистов. К ним относятся: педагогические взгляды и отношения

социальной действительности, ценностные и нравственные принципы, способность к саморегуляции посредством форм контроля собственных состояний и действий. Эти индивидуально-личностные качества специалиста определяют профессиональную позицию учителя в решении конкретных педагогических задач [4].

Профессиональная позиция педагога проявляется на поведенческом уровне в форме использования конкретных технологий приемов и способов организации профессиональной деятельности. Индивидуальный стиль общения педагога при этом является действенной стороной профессиональной деятельности, ее основным инструментом.

Формирование собственного индивидуального педагогического стиля общения формируется на основе отношения педагога к субъектам учебно-воспитательного процесса, социальным явлениям, на основе взаимодействия личности с коллективом, дисциплинарных и организационных воздействий.

Индивидуальный стиль педагога должен формироваться на основе выделения наиболее продуктивных особенностей известных педагогических стилей, его характеристика и коррекция должна зависеть от социально-психологических и когнитивных особенностей ученического коллектива.

Правильно сформированный и объективно подобранный стиль общения к той или иной ученической аудитории позволяет сформировать правильный эмоциональный климат коллектива, выступает в роли способа разрешения конфликтов. Тон и форма обращения учителя к другим субъектам учебного процесса формирует самооценку учащихся, их учебную мотивацию, влияет на эффективность всего процесса обучения.

Понимание учителем роли собственного стиля общения в качестве основного инструмента педагогической деятельности и соотнесении его с основными требованиями к обучению и воспитанию личности в современной системе образования позволит достичь результатов, требуемых современным обществом со стороны школы.

Формирование индивидуального стиля педагога должно начинаться с момента профессиональной подготовки. Для осуществления данной цели необходимо создание соответствующих условий, которые заключаются в наличии информационно коммуникативной практики. Информационные действия педагога обеспечивают познавательную деятельность и формируют навык преобразования учебного материала в систему устойчивых знаний.

Коммуникативные действия заключаются в организации межличностного общения с воспитанниками или коллегами, обеспечивающие передачу приобретенных знаний. Создание условий для развития коммуникативных навыков при профессиональной подготовке будущих учителей обеспечивает формирование индивидуального стиля педагога, соответствующего объективным требованиям.

Развитие духовно-нравственных и информационно-коммуникативных качеств учителя, которые напрямую отразятся на особенностях его индивидуального стиля формируется благодаря организации коммуникативной среды, которая включает в себя посещение библиотек, онлайн форумов, реальных и виртуальных научных конференций, студенческих собраний и других форм [5].

Таким образом, организация информационно-коммуникативной среды предполагает обеспечение наличия субъектов и объектов. В роли последних

влиянию государства или монарха. Поэтому практически во всех странах заказчиком знаний и подготовки научных кадров становилась светская власть, которая пыталась использовать университеты для обеспечения своих целей, что отражалось в уставах университета. Научные кадры становились государственными служащими и содержались за счет государства. Однако, не смотря на научный прогресс, стагнация университетов не способствовала развитию системы подготовки научных кадров, получение ученой степени по-прежнему не требовало от кандидата научных открытий. Поэтому, появилась необходимость создания альтернативных научных организаций и новых моделей обмена научными знаниями, которыми выступили академии, а университет в таком случае служил определенной отправной точкой для развития научных достижений.

Литература:

1. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. 640 с.
2. Баженов Д.В., Ступникова Е.А., Гайдукова А.О. Андрей Везалий – врач и анатом // Верхневолжский медицинский журнал Т. 12., вып.4, 2014. – С. 30-31 URL: http://medjournal.tvergma.ru/204/1/12_4_stat8.pdf (дата обращение 09.11.2015)
3. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 416 с.
4. Жеравина О.А. «Преподавание теологии в Саламанке: анализ репертуара источников, предусмотренных университетскими уставами XVI в.» / Вестник Томского государственного университета. История. 2013. № 1.
5. Замечательные ученые. Под ред. С.П. Капицы. Выпуск 9 серии «библиотечка квант».- М., Наука, 1980. – 192 с.
6. Кавендиш, Генри URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/949044 (дата обращения 04.01.2016)
7. Литошенко Д.А. Эволюция университетского образования в Европе XVI- конца XVIII веков. Дисс. На соискание ученой степени кандидат исторических наук. 07.00.03 Владивосток, 2004.
8. Питер Акройд. Исаак Ньютон. Биография. 2001. – 272 с. URL: http://www.decoder.ru/list/all/topic_112_1/ (дата обращения 03.01.2016)
9. Поляков Н. В., Савчук В. С. Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса: монография. Днепропетровск: ДНУ, 2007. 596 с.
10. Пьер Ферма. Биография http://to-name.ru/biography/per-ferma.htm
11. Ришелье. Из «политического завещания» Ришелье. URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XVII/1640-1660/Richelieu/polit_vermaechtnis_3.htm (дата обращения 23.11.2015)
12. Филиппов М.М. Готфрид Лейбниц. Его жизнь, общественная, научная и философская деятельность. – 1893, Глава II «Студенческие работы». URL: http://az.lib.ru/f/filippow_m_m/text_1893_leibnitz.shtml (дата обращения 12.01.2016)
13. Хаммерштейн Н. Университет в Новое время: отношение с властью // Alma Mater. – 1999. – № 12. – С. 43-46.

академическую степень для занятий науками или участия в научных дискуссиях. Степень часто покупалась для повышения статуса и занятия внеуниверситетских должностей. Нередко выдающиеся ученые данного периода проводили свои исследования вообще вне каких-либо научных организациях. Так, например, Генри Кавендиш, окончивший в 1753 году университет Кембриджа не получил ученой степени, поскольку не видел необходимости в академической карьере. После ухода из университета Г. Кавендиш стал вести собственные научные исследования в уединении своего жилища [5]. Пьер Ферма, получивший степень бакалавр также покинул университет, выкупив должность королевского советника парламента города Тулузы, что не мешало ему заниматься математикой и сделать выдающиеся открытия [9]. Кроме того известен случай, когда самоучка Жиль Роберваль, вообще не имея какой-либо степени, был назначен на кафедру философии в коллеже Жерве (Gervais College) в Париже, позже в 1634 году – на кафедру математики в Коллеж-Руайяль.

Таким образом, с изменением социально-культурных детерминант изменилась основная функция подготовки научных кадров, профессор и студент стали рассматриваться как часть государственной системы в качества чиновника. Принципиально новым явилось то, что в данный период произошла определенная предпочтительность замещения высших должностей в неуниверситетской среде обладателями ученой степени: адвокатура, врачевание, высшие должности во властных органах как церковного, так и светского характера.

Очевидно, что социальные и культурные реформы отразились не только на университетах, но и на структуре подготовки научных кадров. Так, в связи с реорганизацией артистического факультета степень магистра в некоторых университетах была ликвидирована или имела предшествующий доктору этап, высшей ученой степенью стал исключительно доктор. А в некоторых немецких университетах была ликвидирована степень бакалавра [8, с. 56]. Кроме того, степень лиценция (licentia docendi), дававшая право на преподавание в университете, в условиях увеличивающейся тенденции подготовки кандидатов к занятию неуниверситетских должностей, также стала необязательным этапом на пути к получению высшей университетской степени. Таким образом, основной ученой степенью становилась доктор, реже магистр. Поступить в университет могли молодые люди в возрасте от 17 лет, что подразумевало окончание гимназии или коллежа, и знание латинского языка. Сроки обучения для получения ученой степени магистр или доктор оставались прежними – в среднем три года после получения бакалавра [3].

В поисках новых знаний и новаторских методов частыми были случаи получения разных университетских степеней в различных университетах. При этом независимо от достижений ученого, невозможно было получить наивысшую степень, не получив предыдущих. Подтверждением этому является примеры Андреаса Везалия, который, несмотря на общеевропейскую славу в 1537 г. получил степень бакалавра в городе Лувен (Нидерланды) и только после этого в том же 1537 г. году ему была присвоена степень доктора с назначением на должность профессора кафедры хирургии и анатомии Падуанского университета [2].

Выводы. Таким образом, в XVI-XVIII веках в Западной Европе влияние церкви упало до такого уровня, что она не в состоянии была противостоять

выступают источники учебной информации, средства коммуникации, виды и формы учебной деятельности. Организация коммуникативной среды развития будущего педагога в высших учебных заведениях позволит реализовать формирования индивидуального педагогического стиля общения, особенности которого соответствуют современным образовательным требованиям.

Выводы. Индивидуальный стиль педагогического общения – это своеобразное лицо каждого педагога. Общение является основным инструментом профессиональной деятельности учителя. От его особенностей напрямую зависит результативность учебно-воспитательного процесса. Стиль педагогического общения – это категория, которая не является предопределенным или биологическим качеством.

Особенности индивидуального стиля формируются у педагога в процессе профессиональной практики на основе осознания законов развития человеческих отношений.

Осмысление причинно-следственных связей влияния собственного стиля общения на организацию и эффективность учебно-воспитательного процесса позволит учителю объективно оценивать его уместность и ощутить потребность в коррекции при необходимости. Объективная оценка учителем собственного педагогического стиля позволит достичь высоких профессиональных результатов и позволит воспитать развитую, уверенную в себе и успешную личность.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, – 1980. Т. 2. – 288 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2007. 384 с.

3. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9 – 16.

4. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40 – 48.

5. Чачко А.С. Развивающаяся библиотека в информационном обществе: науч.-метод, пособие. М., – 2004. 88 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ КУРСА «НАРОДОВЕДЕНИЕ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные цели изучения курса «Народоведения» в начальной школе. В работе анализируется сущность средств народной культуры и их влияние на формирование системы ценностных ориентаций современной личности. В статье подаются оптимальные подходы к реализации задач образовательной дисциплины.

Ключевые слова. Этнопедагогика, формирование системы ценностей, реализация целей курса «Народоведение», эстетическая компетентность.

Annotation. The article considers the main objectives of the course "Ethnography" in elementary school. This research work analyzes the nature of popular culture and their influence on the formation of value orientations of modern individuals. The article suggests optimal approaches to implementation of the tasks of the educational discipline.

Keywords. Ethnopedagogics, the formation of values, implementation of the objectives of the course «Ethnology», aesthetic competence.

Введение. Народные традиции, обряды и обычаи объединяют поколения, служат тем звеном, которое связывает прошлое и будущее, позволяет человечеству совершенствоваться за счет многовекового опыта предыдущих поколений, интегрировать этническую общность в единую нацию. Народоведение как направление этнопедагогики занимает одно из наиболее актуальных ниш в современном образовании.

В парадигме современного обучения и воспитания одними из самых важных аспектов являются интенсивные пути формирования всецело развитой личности, системы ее нравственных и гражданских ценностных ориентиров. Одним из путей духовного роста личности является актуализация связи современного человека с культурным наследием своих предков, которая была утрачена ввиду различных социокультурных и исторических явлений и событий.

Актуальность данного пути формирования объективной системы ценностей современного общества, основы которой должны закладываться с раннего детства, вызвала потребность введения в образовательный процесс курса «Народоведение».

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является формулировка целей изучения курса «Народоведения», подбор оптимальных подходов для их реализации в начальных классах, а также анализ роли средств народоведения в формировании эстетической компетенции и системы ценностей учащихся и педагогов.

словесности для исследований по истории и археологии. Парижская академия наук включала 130 членов, 50 ассоциированных иностранных членов, 160 корреспондентов и 2 постоянных секретарей. Целями создания академии были пропаганда идей абсолютизма, управление и контроль научной деятельностью. С 1669 г. новая академия наук получила покровительство короля. Главным отличием Парижской, или Королевской, академии наук от Лондонского Королевского общества было то, что она с самого основания находилась под управлением государства. Она существовала не на личные средства ее членов, а пользовалась финансовой поддержкой государства. Ее члены получали государственные пенсии, и результаты их деятельности оценивались практической полезностью проведенных исследований. Так, например, Антуан Лоран Лавуазье представил работу на заданную Парижской академией наук тему – «О лучшем способе освещать улицы большого города». В результате академия к XVII веку занимает лидирующее положение, как по престижу, так и по количеству научных открытий. Наиболее выдающиеся ученые стремились занять место в одной из стремительно развивающихся академий.

Незадолго до учреждения Парижской академии наук, в январе 1665 г. в Париже начал издаваться «Journal des Scavans» («Журнал ученых»). Это было частное издание, непосредственно не связанное с Парижской академией наук и предназначенное для публикации рецензий на выходящие книги. Однако высокое качество публикуемых в «Journal des Scavans» материалов вскоре обеспечило ему европейскую популярность и способствовало повышению авторитета французской науки и популяризации мировых научных достижений. Публикация трудов первых членов Парижской академии наук осуществлялась частным образом, но позднее началось регулярное издание в Париже и Амстердаме мемуаров, статей и научных обзоров в сборниках «Histoire» [13].

Каждый ученый сам выбирал свой круг научных интересов, но обязан был участвовать и в общих научных делах. В начале года академик должен был письменно уведомить Академию о планируемой работе или задуманном сочинении. Все академики, независимо от специализации, должны были распространять свои исследования, регулярно докладывать на ассамблеях о результатах своей работы, участвовать в обсуждении представляемых докладов. Письменные тексты сообщений в тот же день передавались секретарю. Эксперименты проводились в присутствии членов Академии. Форма дискуссии, особенно в случае несовпадения мнений, оговаривалась регламентом. Предписывалось устанавливать связи с учеными Парижа, прочих районов Франции и зарубежья, изучать их важнейшие труды по физике и математике. Публикация работ академиков осуществлялась только после их апробации и одобрения на ассамблеях. Если же ученый публиковал работу без одобрения Академии, то он, как автор, не имел право называть себя членом Академии. Дважды в году Академия устраивала открытые ассамблеи, на которых могли присутствовать все желающие. Государство оказывало ученым помощь в издании их трудов, организации экспериментов, материально поощряло наиболее выдающихся ученых [13].

Для университетов развитие академий наносила негативное явление - изменение основной функции ученой степени. В отличие от Средневековья, ученая степень не являлась свидетельством принадлежности к ученой корпорации. Для ученых не было необходимости иметь наивысшую

а служила лишь обеспечением высокого материального благосостояния и определенного сословного титула. Университет не в состоянии был предоставить необходимых условий кандидатам для развития научных интересов, проведения исследований. Так, Н. Хаммерштейн, характеризуя университеты и подготовку в них научных кадров в XVIII веке в таких странах как Франция, Англия и Италия указывал: низкий уровень просвещения, изолированный интеллектуализм и инерционное мышление [12]. Определение университетов устарелой структурой, где преподавание не сопровождалось научными исследованиями, структурой неспособной решать новые проблемы практического характера, было характерным явлением XVIII века, а к концу века уже бóльшая часть просвещенных людей настаивали на упрощении или даже на ликвидации университета, как пережитка средневековья. Основным аргументом был тезис о необходимости полезного образования для общества и экономики (полезные профессии) [14].

Вместе с тем, передовые государственные деятели, осознав практическую ценность развития научных исследований, пытались превратить научную работу в престижный вид государственной службы, создавали благоприятные моральные и материальные условия для творческой деятельности ученых, защищали их авторские, а значит, и государственные, права. Именно в этом русле развивался процесс организации научных обществ, начавшийся созданием академий в Италии, позже, и в Англии, Франции, Пруссии, и уже в России. Академии предоставили ученым не только поддержку, защиту прав, финансовую свободу; быть членом академии становилось все более престижным. Это было место научной среды, обмена передовым научным опытом. Работа в них строилась по образцу современных научных грантов, т.е. ученые работали над предложенными академией актуальными для общества темами и параллельно могли заниматься интересующей наукой.

К примеру, история Лондонского Королевского общества начинается с небольшого кружка ученых, интересующихся вопросами натуральной философии, физики, анатомии, геометрии, астрономии, механики, навигации, химии, физиологии, новых книг, новых экспериментов. Позже кружок разбился на лондонский и оксфордский. В 1659 г. оба разросшихся кружка объединились, и заседания уже проводились в Грешемовском колледже, профессорами которого в то время были Кристофер Рен и Лоуренс Рук. После очередного доклада К. Рена (28.11.1660) наиболее активные участники встреч решили ввести порядок в заседаниях, сделать их регулярными, а для этого организовать специальный колледж [4, с. 40]. Карл II, король Англии в 1662 г. подписал хартию, в которой лондонское общество получило название «Лондонское Королевское общество для развития знаний о природе» («Royal Society of London for Improving Natural Knowledge»). Финансовая независимость Общества определялась достаточно высоким вступительным и еженедельными взносами его членов. Каждый член Общества мог по своему усмотрению избирать тему и предмет своего исследования. С марта 1664 г. Общество начало издавать журнал «Philosophical Transactions» [14].

Развитие французских академий способствовало занятию Францией во второй половине XVII в. передовых позиций в науке. Наиболее популярными из них были Парижская академия наук, специализирующаяся в области физико-математических, естественных наук и их приложений, Французская академия, основанная для создания Словаря французского языка, и Академия

Изложение основного материала статьи. Обучение и воспитание в XXI веке направлено на формирование самостоятельной, духовно-развитой, мыслящей личности. Кроме того, главный государственный документ в области воспитания «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» подчеркивает, что целью современной школы должно быть воспитание патриота.

«Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции»[6]. Реализация этой цели невозможна без заложения фундамента духовных ценностей многонационального народа государства.

Фундамент духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения необходимо закладывать с самого раннего возраста. Понимание этого факта привело к появлению в начальных классах курсов «Введение в народоведение» и «Народоведение». Приобщаясь к средствам народоведения, будущие учителя и обучающееся начальных классов впитывают в себя моральное и эстетическое содержание культуры, что позволяет личности стать неотъемлемой частью народа.

Для успешной реализации целей и задач курса «Народоведения» будущему учителю начальных классов необходимо освоение одной из ведущих компетентностей, без которых он не сможет в полной мере овладеть профессией педагога и полноценно преподавать курс «Народоведение». Речь идет об эстетической компетентности.

Средства народоведения и позволяют формировать данную компетентность через интегрированный процесс, заключающийся в овладении знаний, умений навыков, формировании эстетических суждений, морально-нравственных взглядов, идеалов и ценностей через воздействие продуктов народного творчества. Опыт и личностные качества учителя, овладевшего вышеуказанными категориями, позволят ему также успешно формировать эстетическую компетентность его будущих учеников начальных классов [2].

Достижение указанных выше результатов в процессе изучения курсов «Введение в народоведение» и «Народоведения» в начальных классах допустимо лишь при условии понимания целей изучения данной образовательной дисциплины. «Создание условий для культурного самоопределения человека должно быть обеспечено уже на начальных этапах его обучения в школе. Именно эту цель призван осуществить введенный в программы начальной школы факультативный курс «Введение в народоведение» [7, с. 3].

К первоочередной цели изучения данного курса в рамках школьной программы следует отнести обеспечение условий для освоения обучающимися эстетических и нравственных ценностей народа или нескольких этнических групп, что обуславливается особенностями конкретного региона. Эта цель заключается не только в получении народоведческих знаний, но и в осознании и осмыслении значения нравственных и этических ценностей народа. Для реализации данной цели при обучении необходимо предусматривать

результативность курса не в уровне освоения знаний, а в освоении культуры народа или этнических групп.

Понятие освоение в реализации основной цели курса «Народоведения» трансформируется от своего конкретного значения. Применить его относительно ценностей не корректно. Таким образом, целью курса «Народоведение» является обеспечения условий для освоения обучающимися основного фактического материала курса, что должно привести к впитыванию нравственных и эстетических ценностей. Они должны быть не заучены, а приняты личностью в качестве своих собственных морально-этических ценностей.

Многообразные этнокультурные традиции народов России являются сокровищницей актуальных для современного общества духовно-нравственных ценностей и идеалов. Среди главных ценностей русской традиционной культуры, сближающих ее с культурами других народов нашей страны, Т.И.Бакланова выделяет следующие:

– ценностное отношение к матери как одной из главных святынь и материнству как единству природного (биологического) и духовно-нравственного начал;

– ценность семьи и традиционных семейных отношений, построенных на уважении к родителям, взаимопомощи и сопереживании;

– ценность родной земли, Родины;

– ценность трудолюбия и труда на родной земле;

– ценность здорового образа жизни и одухотворенной красоты человека [4].

Построение тематических блоков на этапе календарного планирования в рамках создания педагогом авторской рабочей программы курса «Народоведения» для учащихся начальных классов должно осуществляться с учетом общего и единичного. Например, изучение обрядовой лирики или сезонных народных праздников, что является общим для всех народностей, должно иметь индивидуальный характер с учетом региональной специфики.

Такая специфика построения курса позволит не только способствовать овладению материалом, но и формированию ценностной базы через эмоциональные переживания, вызываемые близкими ребенку на этническом уровне средствами культурного наследия. Построение тематических блоков курса с учетом общего и конкретного позволит ребятам овладевать методикой сравнительной характеристики однотипных явлений в традициях своего народа в сопоставлении с культурой других. Такой подход позволит не только повышать мотивацию к процессу обучения, освоению необходимых знаний и ценностных ориентиров личности, но и закладывать фундамент навыков научно-исследовательской работы обучающихся.

Осуществление образовательной деятельности в рамках курса с учетом обеспечения условий развития у школьников начальных классов первых задатков исследовательской работы вызывает актуальность второй цели курса, которая заключается в развитии проектных способностей учащихся.

Создание проектов за конкретный промежуток обучения не только будет практическим результатом освоения учебного материала, но и обеспечит возможность формирования у ребенка с помощью средств народоведения собственного морально-этического идеала, который он хотел бы реализовать в будущем. Этот идеал личности включает отношение к природе, семье, своему народу, государству, планете в целом.

должны опасаться, что эти достойнейшие станут помехой или им самим, или их друзьям и знакомым» [15]. Подобная замкнутость университетов присутствовала и в университетах Франции, где в ходе разрушений традиционной системы университетской организации в период Реформации привело к снижению научного и образовательного потенциала университетов, падению их социальной престижности и влияния, а также ускорил процесс замыкания университетских корпораций [6].

Разделение церкви повлияло и на необходимость выбора университетом конфессиональной ориентации. Так, если к началу XVI века, по крайне мере, формально университеты Западной Европы были конфессионально однородными, объединенные единой католической церковью, то в результате разделения церкви университеты стали носить конфессиональный характер. Теперь они могли быть протестантскими или католическими, лютеранскими, кальвинистскими и т.д. И хотя этот фактор, на первый взгляд, только косвенно затронул саму систему подготовки научных кадров, он значительным образом отразился на положении ученых (преследование, изгнание и т.п.), к территориальному обособлению университетов, к прекращению свободного передвижения студентов и преподавателей между странами разных конфессиональных направлений, отмене права повсеместного применения ученой степени, запрете получать образование в университетах, поддерживающих другую конфессию и, как следствие, прекращению обмена научной информацией.

Тенденция перехода университетов в сторону светской власти нашла свое отражение в устойчивой практике прямого участия местных властей в университетском управлении. В XVI-XVIII веках обычным явлением стало вмешательство властей в решение кадровых вопросов, напрямую связанных с формированием преподавательского контингента того или иного университета. Так, в тридцатых годах XVI века Парламенту Парижа пришлось принять специальное решение, согласно которому публичные испытания на получение ученой степени и преподавательского мастерства должны были проводиться исключительно в присутствии представителей университета. Однако вмешательство властей в университет в дальнейшем только возрастало. Например, регламентом 1679 года была произведена реорганизация юридического образования в университете, заключавшаяся в учреждении профессорской кафедры в области французского права. Следующими шагами в этом направлении стало законодательное закрепление в 1700 году строгих сроков обучения и принятие в 1701 году программы мер по реформированию структуры университетов. Только Парижский университет сохранил в полной мере традиционную четырехфакультетскую структуру, он же считался самым многочисленным университетом Франции. На ступень ниже в образовательной иерархии располагался Орлеанский университет, обладавший общенациональным статусом только в области юридической науки и образования. Положение же других французских университетов в XVIII веке было менее благополучным. Они были малочисленными. Немногие из них имели четыре факультета. А обучение в провинциальных и периферийных университетах подразумевало академический пилигримаж в университеты, обладающие более высоким статусом [6].

Таким образом, в данный исторический период ученая степень, не предполагала проведения ее владельцем научных исследований или открытий,

Особенностью данного исторического этапа является заложение традиции привлечения студентов неспособных платить за обучение к работе в университете, так называемые студенты «сайзеры» (англ. sizar). Например, И. Ньютон в свое время был зачислен в разряд студентов-сайзеров. По нормам того времени, сайзер был обязан оплачивать свое обучение путем различных работ в университете, либо путем оказания услуг более богатым студентам. В дальнейшем студенты могли сдать экзамен и перейти в более высокую категорию «школяров» (*scholars*), что давало им право на стипендию и продолжение обучения в колледже [7]. Подобная тенденция популярна среди докторантов и в современных европейских университетах, особенно в Германии.

Еще одним важным фактором, повлиявшим на стагнацию системы подготовки научных кадров, стала корпоративная замкнутость университетов. Так, к примеру, мелкие немецкие земельные университеты (к ним относились протестантские Ринтельн, Грайфсвальд, Дуйсбург, Киль, Росток, Эрфурт, Гейдельберг, Гиссен, Марбург, а также католические Падерборн, Бамберг, Майнц, Фрейбург в Брейсгау, Диллинген, Зальцбург, Инсбрук) набирали в XVII веке за год лишь считанные десятки студентов, которых обучали полтора десятка профессоров. В университетских матрикулах из года в год повторялись одни и те же фамилии, несколько поколений одной семьи посещали один и тот же университет, расположенный в их княжестве. Точно так же происходило и замыкание профессорской корпорации, что в протестантских университетах стало возможным благодаря появлению семей профессоров, а вместе с ними и т. н. «фамильных университетов», в которых кафедры наследовались из поколения в поколение в пределах одной семьи. Тем самым получить профессорскую должность можно было лишь двумя способами: или в качестве сына (племянника) профессора, или женившись на его дочери [1]. Интересным примером здесь служит случай с Г. Лейбницем. Так, в 1666 году на открытые 12 вакансий юридического факультета Лейпцигского университета пришло множество кандидатов, из которых был и Лейбниц, имеющий большие заслуги в науке и уважение среди профессоров. Но среди кандидатов были родственники и близкие люди жены декана, что вероятно и послужило отказом Лейбницу. В результате Лейбниц покинул Лейпцигhttps://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D0%B9%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D1%86,_%D0%93%D0%BE%D1%82%D1%84%D1%80%D0%B8%D0%B4_%D0%92%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BC - cite_note-42 и больше никогда в этот город не возвращался [11] https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D0%B9%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D1%86,_%D0%93%D0%BE%D1%82%D1%84%D1%80%D0%B8%D0%B4_%D0%92%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BC - cite_note-.D0.A4.D0.B8.D0.BB.D0.B8.D0.BF.D0.BF.D0.BE.D0.B2II-38.

Очевидно, что создание таких «профессорских династий» не имело отношения к развитию науки, а отражало лишь цеховую замкнутость корпорации. В ту же сторону достаточно быстро стал работать и принцип выборности профессуры. Как отмечал К. Мейнерс с оглядкой на историю немецких университетов, «профессора в очень многих случаях не выбирают или не предлагают на утверждение достойнейших во всех тех случаях, где они

Осмысление ценностей, свойственных созданному учащимся идеалу, позволит видеть личности перспективу собственного взросления, формирования себя со всей ответственностью в роли части социума, своего народа и государства. Своеобразное проектирование собственного будущего необходимо каждой личности как залог ее развития и совершенствования [1].

Мотивировать ребенка к реализации этого процесса важно начинать с самого раннего возраста, такой подход позволит к моменту достижения возраста, когда личность отвечает за свои взгляды перед обществом, достигнуть высоких показателей ответственности и формирования объективной системы ценностей.

«Известно, что глубинная преемственность в культурных традициях возникает только тогда, когда человек начинает их осваивать с самого детства, когда он находит в них себя и когда традиции становятся его личными ценностями. Именно самоопределение в культуре своего народа, своей большой и малой Родины, способствует духовному росту человека» [7, с. 3].

К основным целям образовательных курсов «Введение в народоведение» и «Народоведение» относят также развитие воображения и аналитических способностей. Суть этих образовательных дисциплин направлено на фокусирование внимания ребенка на осмыслении общечеловеческих понятий бытия, природы, общества, предназначения человека.

Построение работы с детьми в рамках курса «Народоведение» с применением методики сравнительного анализа и выявления общего и единичного способствует развитию аналитического мышления у детей, умений выводить суждения и формировать объективные представления о культуре народа и человечества в целом. «Наиболее этномаркированными формами каждой национальной культуры выступают различные формы традиционной народной культуры. В качестве причины такого усилившегося интереса к традиционной народной культуре можно назвать широкое движение в современной общественной жизни - рост национального и этнического самосознания каждого народа» [3].

Средства народоведения, такие как загадки, пословицы, поговорки и другие фольклорные жанры, а также сущность традиционных обрядов в рамках курса способствуют развитию мифопоэтического мышления, раскрытию творческого потенциала школьников, стимулируют к созданию продуктов самостоятельной прикладной или словесной деятельности. Изучение единиц многовекового народного наследия и их анализ, включающий использование способностей сравнения, идентификации свойств одного предмета или явления и перенесения их на другие способствует формированию абстрактного мышления.

Резюмируя вышесказанное, в преподавании курса «Народоведение» рационально придерживаться таких основных трех целей, как:

- освоение эстетических и нравственных ценностей народа или поликультурной группы;
- развитие навыков научно-исследовательской работы через проектную деятельность;
- развитие абстрактного, мифопоэтического, аналитического мышления [5].

Реализация целей курса «Народоведение» в учебном процессе предполагает использование объективных подходов, позволяющих достигнуть вышеуказанных результатов. Для учителя начальных классов при реализации

целей курса «Народоведение» первоочередной задачей является создание программного обеспечения, предполагающего наличие интегрированных связей с другими учебными дисциплинами.

В начальной школе осмыслить, запланировать и реализовать в рамках курса уроки, отличающиеся спецификой межпредметной интеграции несложно, так как большинство учебных дисциплин в начальном звене проводиться одним и тем же учителем. Однако планирование и проведение как теоретических, так и практических занятий по народоведения невозможно без сотрудничества с учителями музыки, трудового обучения, изобразительного искусства, при условии, если эти дисциплины ведут другие преподаватели.

Естественная межпредметная интеграция курса «Народоведения» подразумевает связи с такими дисциплинами, как: краеведение, музыка, хоровое пение, изобразительное искусство, чтение, трудовое обучение, физическое воспитание, хореография, природоведение, основы информатики [5].

Таким образом, полноценное освоение учащимися необходимых знаний, навыков, умений и формирования личностных качеств, что заложено в целях и результатах курса «Народоведение», невозможно без интегрированного подхода. Данный подход предусматривает интеграцию в значении упорядочивания, согласования и объединения внутренних смыслов вышеуказанных дисциплин. Однако при интеграции функции и роль каждого отдельного предмета начального звена не отменяются при объединении, а еще более выявляются в целостном процессе воспитания и обучения.

Для продуктивной реализации основных целей курса «Народоведение», в частности, для обеспечения условий освоения школьниками духовных, нравственных и эстетических ценностей народной культуры и проектирования собственного личностного идеала рациональным является применение эмоционально-деятельностного подхода. Он заключается в сотворчестве всех участников учебно-воспитательного процесса: ребенка, семьи и школы как полноценных субъектов совместной деятельности.

«Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» гласит: «Программы духовно-нравственного развития и воспитания школьников, разрабатываемые и реализуемые общеобразовательными учреждениями совместно с другими субъектами социализации, должны обеспечивать полноценную и последовательную идентификацию обучающегося с семьей, культурно-региональным сообществом, многонациональным народом Российской Федерации, открытым для диалога с мировым сообществом» [6].

Если взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса ввиду каких-либо социальных или индивидуальных причин обеспечить не удается, в таком случае процесс обучения будет иметь лишь механический характер овладения знаниями, выдачи их уровня на определенном этапе, за которым последует утрата навыков. Это также приведет к невозможности формирования указанных выше составляющих системы ценностей представителя культуры определенного народа. Так как прямого пути освоения нравственными ценностями только через непосредственное воздействие учителя на ученика нет.

Освоение и трансформация традиционных моральных и нравственных норм определенной народной культуры в собственную систему ценностей личности может осуществляться только через общение и эмоциональные

развития системы подготовки научных кадров в условиях кризиса университетов Западной Европы.

Изложение основного материала статьи. Исторический период XVI-XVIII веков для стран Западной Европы характеризуется расцветом светской науки и культуры, богатыми научными открытиями и нововведениями в социальной и духовной жизни общества: расширение карты мира, астрономические открытия, развитие техники и книгопечатания, горного дела и металлургии и т.д. Очевидно, что все это потребовало бóльшего количества ученых, способных «мыслить по новому» и применять новые знания в науке.

Однако кризис институтов сословно-представительных монархий и католической церкви, падение авторитета духовенства и Папы Римского, возрастающий авторитет светской власти и ее стремление закрепить свою независимость от власти церковной спровоцировали революционное событие в социальной, политической и культурной жизни Европы – Реформацию. Как общественно-политическое и религиозное движение в XVI веке в Европе за обновление западно-христианской церкви Реформация привела к образованию ряда негативных последствий для системы подготовки научных кадров.

Прежде всего, разделение церкви, процесс секуляризации (изъятие церковной собственности в пользу государства), отделение светской власти от церквовного покровительства и, как следствие, возростающее влияние государства на управление и развитие системы образования привели к определенным финансовым реформам в жизни университетов. Связано это с тем, что до Реформации церковь являлась важным источником финансирования. Римские папы разрешали членам университета (духовным лицам) пользоваться бенефициями, т.е. получать часть доходов от той церкви, к которой они были приписаны. Кроме того, в пользу университета передавались так называемые «синекуры» – должности в церквях, выстроенных на частные пожертвования, служба в которых не была сопряжена с обязанностями приходского священника [1, с. 33]. Однако стремление государства занять лидирующее положение в вопросах управления университетом повлияло на необходимость поиска нового источника финансирования. В результате XVII век со всей очевидностью и максимальной остротой поставил перед университетской организацией перспективу скорого финансово-экономического краха и окончательного обнищания. Вместе с тем, возведение в ученую степень являлось неизменным источником поступления финансов в казну университета. Поэтому, естественным желанием университетов стало привлечение как можно большего количества студентов, для чего достаточно часто занижались требования для кандидатов. Мотивом подобного явления была потребность королей и казны в деньгах, и таким образом с самого начала продажа должностей оказалась своеобразной формой внутреннего займа [11]. Распространявшаяся среди университетов торговля учеными степенями, нередко в наследственную собственность, свидетельствовала о кризисе этого института и о необходимости изменить само содержание научной аттестации. Ярким свидетельством кризиса служит изменившаяся самооценка ученых титулов в самой университетской среде, где их получение многочисленными неучами стало вызывать насмешки и издевательства [1, с. 59], что усугубляло процесс падения престижа ученых степеней.

Педагогика

УДК: 378. 94(4)

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Скоробогатова Мария Ростиславовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (XVI-XVIII ВВ.)

Аннотация. Статья посвящена исследованию места и роли подготовки научных кадров в странах Западной Европы в период XVI-XVIII веков. Установлено, что данный исторический период характеризуется кризисом университета: секуляризация, поиск новых источников финансирования, борьба за университет между церковью и светской властью, привели к повсеместному падению престижа ученой степени, которые теперь можно были в купить в любом из университетов. Подобные процессы никаким образом не способствовали развитию науки. Поэтому появилась необходимость создания альтернативных научных организаций для проведения исследований. В этой связи развитие получили академии.

Ключевые слова. Научные кадры, подготовка научных кадров, кризис университетов, университеты Нового времени.

Annotation. The article investigates the position and role of space research training in Western Europe during the XVI-XVIII centuries. It was found that this period of history is characterized by the crisis of the university: the secularization, the search for new sources of financing, the struggle between the Church and the University of secular power have led to the widespread decline in the prestige of a scientific degree, which can now been bought in any of the universities. Similar processes are in no way contributed to the development of science. Therefore, there was need to build an alternative scientific institutions for research. In this regard, the development of the academy received.

Keywords. Scientific personnel, training of scientific personnel, the crisis of universities, universities of New time.

Введение. Современная система подготовки научных кадров претерпевает глобальные реформы на территории всей Европы. Связано это, прежде всего, с изменением цивилизационных условий, миссии ученых и осознанием роли научных кадров в экономическом развитии стран. Поэтому страны, заинтересованные в занятии лидирующих позиций в гонке за мировое лидерство находятся в поиске лучших вариантов развития научных кадров. Россия не является исключением и также пытается найти компромисс между современными требованиями развития подготовки молодых исследователей, сохранив национальные традиции высшего образования. Вместе с тем, поиск лучшего пути стратегического развития требует осознания накопленного исторического опыта.

Формулировка цели статьи. На этом основании актуальности исследования **целью** данной статьи является определение особенностей

переживания. Деятельностный подход к реализации целей народоведения подразумевает активность учащихся, педагогов и родителей, направленную на объект и предмет освоения.

Деятельностный подход способствует достижению конкретных результатов. Познавательная деятельность приводит к накоплению знаний. Ценностно-ориентационная работа способствует формированию системы ценностей. Художественная деятельность порождает создание собственного творческого продукта. Проектная деятельность способствует созданию идеальной действительности, соответствующей объективным ценностным ориентирам. Именно этот идеал, в свою очередь, побуждает к деятельности ради его осуществления, дает импульс для развития, сознательности и активности личности школьника.

Деятельностный подход, включающий все вышеуказанные составляющие, со временем формирует привычку и вызывает потребность в общении и развитии, нахождении в особой интеллектуальной, эмоциональной и нравственной атмосфере, что приводит к духовному обогащению и расширению круга интересов. Таким образом, та атмосфера, которая формируется посредством эмоционально-деятельностного подхода, становиться необходимой для каждого участника беспрестанно развивающегося процесса освоения народной культуры [5].

Для реализации целей курсов «Введение в народоведение» и «Народоведение» не менее актуальным является и персонифицированный подход. В основе каждой из проблем, на решение которых направлено народоведение, главная роль отводиться человеку.

Чтобы сформировать объективные взгляды каждого индивида на природу, семью, общество, народ, необходимым является применение персонифицированного подхода. Исходя из этих взглядов, личность проектирует и со временем осуществляет свою жизненную цель, корректировать объективность и соответствие определенным культурным ценностям которой позволяют средства народоведения.

Применяя персонифицированный подход к реализации целей курса «Народоведение», необходимо учитывать многогранность понятия «человек». Каждому человеку присуща общая народная культура, но в то же время и индивидуальные личностные особенности. В этой связи учитель, разрабатывающий и осуществляющий педагогическую деятельность в области народоведения, должен строить свою работу с учетом общего и единичного в формах, методах и содержании данного образовательного курса.

Персонифицированный подход позволит учителю растолковать сложные понятия нравственных и эстетических ценностей с точки зрения обобщенного традиционного восприятия, в то же время с учетом уровня интеллектуальных, культурных и нравственных особенностей каждого учащегося. Такой подход направлен на формирование осознания каждым учащимся общечеловеческой и народной культуры в сравнении со своим индивидуальным уровнем ценностей, которые заложены семейным воспитанием и самостоятельной работой над собственным уровнем культуры и нравственности.

Одним из основных в реализации целей народоведения является региональный подход. Содержательная сторона курса должна формироваться с учетом специфики региона: особенностей певческой и хореографической

культуры, традиционных обрядов, архитектуры, костюма, блюд, ремесел и промыслов, характерных предметов быта, истории края [5].

При преподавании курса народоведения в тех регионах, где русский народ и его культурное наследие соседствует с другими этническими группами. В этом случае особенно важно при планировании содержательной стороны дисциплины учитывать общее и единичное. Интегрировать, анализировать и сопоставлять культурные явления русской и региональной народных культур. В ситуации бытования в регионе нескольких народных культур необходимо не только подчеркивать их самобытность и акцентировать внимание на различиях, но и находить сущностное сходство в трактовке общечеловеческих нравственных ценностей.

Выводы. Формированию у учащихся системы ценностей, соответствующих общечеловеческим и народным критериям моральных и культурных норм, проектированию школьниками собственного идеала развитой и успешной личности и стремлению к нему способствует преподавание курсов «Введение в народоведение» и «Народоведение» в начальной школе. Для достижения вышеуказанных результатов изучение народоведения предусматривает такие цели, как освоение нравственными и культурными ценностями народа так, чтобы они стали частью системы ценностей личности, развитие потенциала научно-исследовательской деятельности, творческих способностей, абстрактного и аналитического мышления. Для достижения этих целей целесообразно применение методологических подходов.

Одним из основных подходов, без которых невозможно полноценное освоение содержательной стороны курса, является межпредметная интеграция. Проектированию собственного идеала духовно-нравственной личности способствуют эмоционально-деятельностный и персонифицированный подходы. В условиях соседства нескольких народных культур обязательным в составлении содержательной стороны курса является следование региональному подходу. Организация педагогической деятельности в рамках курса «Народоведение» с учетом вышеуказанных целей и подходов к их реализации позволит постичь глубины народной культуры и формировать духовное богатство у современных школьников и сохранить его для следующих поколений.

Литература:

1. Арнаутов В.Г. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов // Педагогика. 1998. – №1. – С. 23-28.

2. Артамонова Е.И. Развитие духовной культуры учителя: теория и методика. М.: Наука, 2000 – 180 с.

3. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. - М., 1999. - С. 163 – 182.

4. Бакланова Т.И. Народная художественная культура в содержании современного образования // Русская школа (из опыта работы учреждений образования Северного учебного округа): сборник. М., – 2003.

5. Золотова Т.А., Новицкая М.Ю. Духовно-нравственное воспитание школьников в полиэтническом пространстве регионов России (на материале календарных обрядов и обычаев Марий Эл). Мастер-класс // Русская литература и фольклор: Мастер-классы преподавателей и выпускников

восприятию красоты окружающего мира и развивает пространственные представления учащихся. В статье нами были раскрыты основные формы организации работы учащихся по решению художественно-конструкторских задач используемых в начальных классах: конструирование по образцу; конструирование по модели; конструирование по условиям; конструирование по замыслу; конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам; к каркасное конструирование по теме.

Литература:

1. Белошистая, А.В. Изобразительная деятельность и конструирование / Примерное планирование уроков в 1-2 кл. четырехлет. нач. школы / А.В. Белошистая. – Ставрополь, 2004. – 55 с.

2. Журавлева, А.П. Начальное техническое моделирование: пособие для учителей нач. классов по внеклассной работе / А.П. Журавлева, Л.А Болотина. под ред. Г.В. Райская – Тольятти., 2013. – 31 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school61-tlt.ru/201-4.pdf

3. Калинина, Г.П. Элементы художественного конструирования в 1 классе: методические рекомендации / Г.П. Калинина. – Свердловск, 2005. – 28 с.

4. Конышева, Н.М. Готовимся к школе. Художественно-конструкторская деятельность учащихся младшего школьного возраста. Дидактические материалы / Н.М. Конышева. 2007. – 106 с.

5. Лутцева, Е.А. Технология: 1-4 класс: Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. – 2-е издание / Е.А. Лутцева // Дополненное. – М: Вентана – Граф 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dopoln.ru/filosofiya/236848/index.html.

6. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М, 2003. – 160 с.

7. Парамонова, Л.А., Роль конструктивных задач в формировании умственной активности (младший школьный возраст) / Л.А. Парамонова. 2006. – № 7. – 49 с.

8. Поддьяковым, Н.Н. Декоративное и оформительское искусство в школе / Н.Н. Поддьяковым – М., 2000. – 66 с.

9. Рабочая программа к курсу «Изобразительное искусство», 1-4 кл. для УМК «Школа России». 2011. – под ред. Б.М. Неменского. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ivsan.ru/uchebno-vospitatelnyj-protsess/pravovoe-prosveschenie-uchaschihsja-i-roditelej/496-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-nachalnogo-obschego-obrazovanija-umk-shkola-rossii-224rabochaja-programma-k-kursu-izobrazitelnoe-iskusstvo-1-4-kl.html.

10. Рабочая программа по технологиидля учащихся 1-4 классов / УМК: «Начальная школа 21 века».: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/tekhnologiya/2014/09/20/rabochaya-programma-po-tekhnologii-dlya-uchashchikhsya-1-4.

11. Развитие у школьников конструкторского творчества на уроках труда / метод. рекомендации // под ред. Качнева В.И. - М.: Наука, 2010. - 253 с.

12. Хворостов, А.С. Декоративно-прикладное искусство в школе / А.С. Хворостов. – М., 2011. – 96 с.

13. Художественное конструирование из бумаги как составляющий элемент дизайна / Неретина Л.В. – М.: 2009. – 70 с.

изделия они могут изменить свое решение. Для того, чтобы эта задача проходила как поисковый и творческий процесс, у учащиеся должны быть умения и навыки владения обобщенными способами конструирования и поиска его решения [7, 11].

5. Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам – разработано С. Леона Лоренсо и В. Холмовской. При моделировании изделия используются строительные материалы, которые отражают наружные и раздельные функциональные свойства существующих объектов, образует возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Такое конструирование, возможно при осуществлении сперва простых построений схем-чертежей, отображающие образцы построек, а потом и практическому воспроизведению конструкций по простым схемам-чертежам [13]. Учащиеся испытывают трудности в отделении плоскостных проекций на объемные геометрические фигуры строительного материала. Для преодоления этой трудности В. Брофманом были разработаны шаблоны для построения наглядных моделей (чертежей), выражающий их конструкторские замыслы.

6. Конструирование по теме. Здесь младшим школьникам предлогают общую тему конструкции, и они уже самостоятельно создают замыслы своих изделий, поделок, построек, также сами выбирают материал и способы его выполнения. Данный вид деятельности способствует актуализации и закреплению имеющихся у учеников знаний и умений.

7. Каркасное конструирование разработал Н. Поддьяков. Представляет первоначальное ознакомление учащихся с простым строением каркаса как главным элементом построения его частей, также их взаимодействием и дальнейший показ различных его изменений, создающий трансформацию всей конструкции [8]. В процессе такой деятельности учащиеся легко воспринимают строение каркаса и выделяют особенности конструкции, исходя из указанного каркаса. Осуществлять задачу каркасного конструирования можно с помощью конструктора «лего», учащийся глядя на каркас мысленно добавляет к нему различные детали, в процессе чего развивается воображение, образное мышление и обобщенные способы конструирования [11].

В процессе решения художественно-конструкторских задач у учащихся начальных классов развивается память, творческое мышление, пространственное воображение, фантазия, что содействует стремительному переходу от мыслительной деятельности к практическим действиям, а так же формируется и развивается аккуратность и ловкость движений. Так школники способны предварительно обдумывая ход своей работы, планировать ее, и предвидеть результат собственной деятельности.

Н. Конышева отмечает, что «...определив основную особенность художественного конструирования – его творческое начало, мы должны иметь в виду, что в своем настоящем, абсолютно творческом виде этот процесс присущ сравнительно небольшому числу людей. Что касается младших школьников, то художественно-конструкторские способности у них предстоит целенаправленно развивать, а не просто использовать. Но развивать эти способности можно именно в художественно-конструкторской деятельности» [4].

Выводы. Таким образом, художественное конструирование – это творческая проектная деятельность, направленная на совершенствование окружающей предметной среды учащегося. Художественно-конструкторские знания необходимо развивать с младшего школьного возраста, это помогает

специальности «Филология» Марийского госуниверситета. – Йошкар-Ола: ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2012. С. 5-27

6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, – 2009

7. Уроки народоведения в начальной школе. Методические материалы. / Под общ.ред. Н.В.Калининой. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. – 68 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук,
профессор Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОФЕССИОГЕНЕЗ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье раскрыта сущность профессиогенеза как основы становления педагога-профессионала. Данное явление трактуется в двух аспектах: личностном и общественном. В рамках первого аспекта профессиогенез рассматривается как профессионально-личностное становление будущего педагога. Во втором аспекте профессиогенез рассматривается во взаимодействии на паритетных началах человека, общества и государства в профессиональном труде.

Ключевые слова: профессиогенез, профессионально-личностное развитие и становление, будущий педагог.

Annotation. The article reveals the essence professiogenesis as the basis for the formation of the teacher-professional. This phenomenon is interpreted in two aspects: personal and social. In the first aspect of professiogenesis is considered as a professionally-personal formation of a future teacher. In a second aspect, professiogenesis considered in interaction on an equal footing person, society and state in professional work.

Keywords: professiogenesis, professional and personal development and formation, future teacher.

Введение. В современном мире в связи с процессами гуманизации образования особенно остро актуализируется проблема личностно-профессионального становления педагогов. Исследуя психологические механизмы становления личности, ученые говорят о переживании человеком профессиональной деятельности как выражения своего подлинного «Я», как воплощения и доказательства своей суверенности. Достигнутые человеком в профессиональной деятельности успехи «переживаются личностью как удачи на целостном жизненном пути», «в ходе успешного профессионального становления происходит наиболее полное развитие личности».

Профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приёмов её осуществления. Личностно-профессиональное развитие – это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляемый в саморазвитии личности, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях. Профессиональное становление закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста, являясь одновременно его результатом.

Цель статьи: рассмотреть сущность профессиогенеза как основы становления педагога-профессионала.

Изложение основного материала статьи. Одно из направлений гуманистической педагогики исследует саморазвитие личности (В.И. Андреев, Н.Р. Битянова, О.С. Газман, Г.А. Цукерман) [3; 7; 9; 14]. Исследования показывают, что педагог может направить развитие потребностно-мотивационной сферы личности на высшие потребности, в частности, на осмысление ценностей будущей профессии.

В трудах отечественных и зарубежных культурологов человек предстает творцом и носителем культурного пространства, который погружен в культуру и постоянно находится в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, поиска и принятия решений и их реализации. Содержание его личностного становления направлено на осмысление, познание и актуализацию ценностей (Н.Г. Алексеев, А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов) [2; 5; 11].

В философии человек прочно связан с культурной традицией, в нем аккумулируется все, что накоплено человечеством. Идеи философов позволяют рассматривать личность как особый феномен, внутренне наделенный способностью не только к развитию, но и саморазвитию. Проблема становления человека в плоскости гуманистических идей философии открывается в свободном русле его вариативного и динамичного развития (Н. Аббаньяно, Н.А. Бердяев) [1; 6].

Становление личности с точки зрения философии – это процесс, начинающийся в абсолютном движении субстанции, бытия. С другой стороны, его глубинной причиной и смыслом является смысловая неполнота возможностей своего рода, которую получает индивид априори и возможности, благодаря присущей ему свободе пополнить ее в ходе собственной жизнедеятельности. Универсальным способом такого становления выступает человеческая деятельность.

Психологическая наука определяет личность как «неповторимое единство, некую целостность» (А.Н. Леонтьев) [12]. Ее становление является составной частью развития человека в целом в контексте «жизненного пути», в социальном взаимодействии с другими людьми, в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский) [8].

Личностно-профессиональное становление будущих учителей – сложный культурный феномен, поскольку именно успешное становление будущего учителя является важнейшей характеристикой его готовности к профессиональной деятельности.

пространственного расположения построек, сочетания различных элементов деталей изделия. Правильная организация показа образцов способствует обобщенный способ анализа, учащиеся учатся определять основные части изделия, выделять отдельные элементы и детали, устанавливать их расположение. При анализе у учащихся развиваются умения и навыки в проектировании собственной деятельности.

В качестве самостоятельной деятельности использования деталей, по Ф. Изотовой, младшим школьникам можно предложить образцы рисунков, изображающий общий вид построения. Ф. Фребель предложил задания на «преобразование образов», из одной конструкции сделать новую, например: дом перестроить в машину [13].

2. Конструирование по модели – разработано А.Н. Мироновой, также исследовалось в работах А.Р. Лурии. Школьникам как образец показывают модель изделия, где все ее отдельные составляющие детали скрыты, например: конструкция плотно оклеена бумагой или фольгой. Учащиеся самостоятельно решает поставленную перед ним задачу, с помощью имеющегося у них различного материала [11]. В исследованиях А.Р. Лурия, постановка такого рода задач перед учащимися способствует активизации мышления, умению мысленно разбирать, подбирать и использовать составляющие элементы модели [5]. Учащиеся мысленно разворачивают и анализируют представленную модель, выделяют основные части и после пространственно их располагают в своей модели.

Такая работа с учащимися помогает сформировать обобщенные представления о конструируемом предмете, например: в зданиях – стены, окна, двери, крыша. В последующей работе, такие обобщенные представления, помогут осуществить более точный и обдуманный анализ, что, благоприятно повлияет на развитие знаний, умений и навыков младших школьников решать несложные художественно-конструкторские задачи.

3. Конструирование по условиям – разработано Н. Поддьяковым. Образец изделия, рисунка или способа его изготовления учащимся не предлагается, определяются только условия, которым изделие должно будет соответствовать и подчеркивают его практическое назначение, например: создать домик определенной ширины и величины для собаки и слона, двор для домашней птицы. Художественно-конструкторские задачи выражаются через условия и имеют проблемный характер, так как приемов их решения учащимся не предлогается [8]. В таком процессе деятельности у школьников развиваются умения анализировать данные им условия и строить свою практическую деятельность сложной структуры.

В исследованиях Н. Поддьякова, А. Давидчука, Л. Парамоновой, данная форма обучения оказывает содействие развитию умений и навыков в решении художественно-конструкторских задач и развитию творческого конструирования. При этом учащиеся должны иметь определенный опыт художественно-конструкторской деятельности, обобщенное представление о конструируемых объектах, уметь анализировать сходные по структуре объекты и знать свойства разных материалов [7, 8].

4. Конструирование по замыслу – разработала Л. Парамонова. В данном виде деятельности младшие школьники самостоятельно решает, что и как они будут конструировать. Для учеников данная задача в какой-то мере трудная, поскольку их замыслы неустойчивы, часто в процессе конструирования

материалов у детей складываются представления об обобщенных способах построения деятельности» [7].

Конструирование как вид деятельности характеризуется целенаправленным поиском формы деталей, материалов для их изготовления, технологии изготовления, а также способов соединения деталей и их положения в пространстве с целью создания изделия с заданными свойствами.

Так А. Журавлева выделяет два вида конструирования: техническое и художественное [2]:

Техническое конструирование – создание конструкции по ассоциации образов из фильмов и сказок, а также отображение реально существующих объектов. При конструировании выделяются основные функциональные и структурные признаки, например: дом с крышей, дверью, окнами; машина с дверьми, окнами и колесами. В техническо-конструкторской деятельности используются различные строительные материалы, модульные блоки, деревянные детали геометрической формы, детали конструктора.

Художественное конструирование – это создание образов, которые передают особый характер изделия и отношения к нему, используя различные цвета, создавая фактуру и форму, например: веселый или грустный клоун, красивая принцесса. По выражению А. Запорожца – это приводит к «развитию своеобразных эмоциональных образов» [6]. В художественно-конструкторской деятельности используется цветная бумага, картон и различный природный материал. Существует разная техника работы с бумагой: сминание, скручивание, разрывание, разрезание, сгибание. Разрезание и сгибание являются более сложными и одновременно более распространёнными в педагогической практике Л. Парамонова [7].

Художественное конструирование понимается не просто как украшение изделия, а вид художественного творчества, который развивает художественный вкус, способствует нахождению новых средств организации художественной среды. Этот вид деятельности начал развиваться с начала 30-х годов в трудах А. Мелик-Пашева [6], позднее в XX веке применено в теории и практик Л. Неретина, А. Хворостова[12, 13].

В исследованиях Л. Парамоновой доказано, что учащиеся с младшего школьного возраста усваивают различные виды художественно-конструкторских задач [7]. Существуют множество видов организации обучения художественно-конструкторской деятельности школьников, каждый из которых способствует развитию умений и навыков обучения. Охарактеризуем основные формы организации работы учащихся по решению художественно-конструкторских задач используемые в начальных классах.

1. Конструирование по образцу – разработано Ф. Фребелем. Учащимся показывают готовые различные образцы работ и способы их воспроизведения, например: поделки выполненные из бумаги или природного материала, постройки сделанные из конструктора или деталей строительного материала. В этой форме обучения учащиеся получают готовые знания, способы действий основанные на подражании, что напрямую не связывает с развитием творчества [13].

В исследованиях В. Нечаевой, З. Лиштван, А. Дфвидчук основным этапом обучения, представляет собой использование образцов конструирования из строительных использованных материалов, в процессе чего маладшие школьники приобретают знания о свойствах элементов деталей, навыками

Личностно-профессиональное развитие трактуется как профессиогенез (В. А. Бодров, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников). Данная дефиниция свидетельствует не только о личном развитии и становлении, но и носит общественный характер. Профессиогенез характеризуется совершенствованием качества профессионального труда, общественным признанием статуса профессионала, утверждением профессии как социального института, в рамках которого происходит систематизация практического опыта, распространение профессиональных приемов и инновационных технологий, накопление и передача следующим поколениям знаний, сохранение морально-нравственных ценностей труда.

Теория профессиогенеза описывает характер, особенности и психологическое содержание процессов взаимодействия человека, общества и государства в профессиональном труде. В профессиональной ситуации данный вид взаимодействия строится на паритетных началах.

Несмотря на достаточно широкое исследование в психолого-педагогических источниках проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов, все еще остается малоизученным вопрос о личностно-профессиональном становлении будущих педагогов и необходимости качественного сопровождения этого процесса.

В рамках диалектического учения категория «становление» означает процесс формирования какого-либо материального или идеального объекта. Всякое становление предполагает переход возможности в действительность в процессе развития. В исследованиях представителя немецкой классической философии Г.В. Гегеля «становление» толкуется в контексте диалектики как движение и как процесс формирования предмета, как переход мысли из неопределенности в определенность [10].

Становление личности – это, в первую очередь, сложный процесс становления человека культуры, осознающего свою созидательную роль в будущей профессиональной деятельности. Именно становление личности фиксирует «незавершенность» самого человека и указывает на переходность состояний, переживаемых ею, на противоречивость и необходимость «достраивать» свою духовность.

Личностно-профессиональное становление педагога представляет собой интеграцию личностного развития и профессиональной подготовки. Личностное развитие рассматриваем как постоянный процесс совершенствования сложного комплекса характеристик личности; сложный процесс постоянного развития и самосовершенствования человека; процесс приобретения совершенно нового опыта, формирования определенного стиля поведения и отношения к окружающим.

Современный педагог представляет собой интегративную личность, владеющую иностранными языками, методиками обучения и инновационными технологиями, в том числе и информационно-комуникационными. В этом контексте особо актуализируется проблема качества профессиональной подготовки будущего педагога, поиска новых и оптимизации существующих технологий, методов и форм организации образовательного процесса.

На основе комплексного анализа литературных источников нами были выявлены особенности личностно-профессионального становления будущего педагога: непрерывность и поэтапность процесса профессиональной подготовки и профессионально-личностного становления;

целенаправленность, целеустремленность, мотивированность, увлеченность работой, профессиональные интересы; эволюционность; интегративность; инновационность; готовность к обучению на протяжении всей жизни; рефлексия.

Для обеспечения квалификации педагогических кадров, соответствующей целям стратегического развития в области качества образования, особую актуальность приобретает система непрерывной профессиональной подготовки. Непрерывность процесса профессиональной подготовки и профессионально-личностного становления предполагает создание условий для развития личности на всех ступенях обучения на основе общечеловеческих ценностей, национально-культурных традиций, достижений отечественного и зарубежного опыта; поиск и апробацию различных вариантов допрофессиональной педагогической подготовки молодежи, разработки новых методик отбора абитуриентов и практики формирования контингента обучающихся на разных ступенях обучения; обновление содержания педагогического образования и педагогических технологий подготовки специалистов, предполагающих открытость, гибкость, вариативность и динамичность педагогического процесса; развитие системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на базе учебного заведения; разработку комплекса диагностических методик оценки качества подготовки специалистов, учитывающих содержание не только завершающих, но и предыдущих ступеней обучения; определение и использование системы мер, стимулирующих научно-исследовательскую и творческую деятельность руководителей и преподавателей; создание системы единого целостного творческого процесса подготовки учителя, отвечающего требованиям непрерывного образования и раскрытию творческого, интеллектуального и личностного потенциала студентов (Л.В. Сгонник) [13].

Непрерывность профессиональной подготовки и профессионально-личностного развития предполагает обеспечение возможностей, позволяющих повышать свою квалификацию, изменять сферу профессиональной реализации.

Проведенный в исследовании В.В. Арнаутовой анализ свидетельствует о том, что «сложившиеся к настоящему времени теоретические представления о системах непрерывного педагогического образования, которые сохраняют традиционную приверженность к знаниевой парадигме обучения, объектно-ориентированной профессиональной деятельности учителя, локализованному во времени и пространстве способу его профессиональной подготовки, оказались неспособными создать концептуальные основы для качественного прорыва к радикально новой практике подготовки учителя, ориентированной в стратегическом плане на реализацию личностной, субъектной, деятельностной, индивидуально-творческой парадигмы образования. Более того, существующая теория педагогического образования не нуждается и даже зачастую противостоит реально развивающейся практике создания новых образовательных педагогических структур, способных более адекватно реагировать на потребности непрерывно меняющейся образовательной практики [4].

Непрерывность педагогического образования представляет собой единство сущностных, целевых, содержательных и процессуальных характеристик звеньев, входящих в систему непрерывного педагогического образования, учитывающее специфическую природу педагогического

	– названия и назначение ручных инструментов (ножницы, игла) и приспособлений (шаблон, булавки), правила работы с ними.	культурного поведения в общественных местах.
под контролем учителя: рационально организовывать рабочее место в соответствии с используемым материалом;		
с *помощью учителя:* проводить анализ предложенного образца изделия (задания), составлять план последовательности выполнения практического задания, осуществлять контроль и производить оценку качества (точности, аккуратности) выполненной деятельности согласно этапам и в целом, опираясь на образец, пример, шаблон, рисунок и сравнивая с ними новое готовое изделие. При поддержке учителя и одноклассников самостоятельно справляться с доступными практическими заданиями.		

Основными результатами обучения технологии являются: начальные технико-технологические знания, умения, навыки по изготовлению изделий из различных материалов и деталей конструктора (самостоятельное планирование и организация деятельности, соблюдение последовательности технологических операций, декоративное оформление и отделка изделий); начальные умения по поиску и применению информации для решения практических задач (работа с простыми информационными объектами, их поиск, преобразование, хранение). Учащиеся приобретают навыки учебного сотрудничества, формируется культура их труда.

Учебный предмет «Технология» по А. Хворостову в начальной школе имеет значительную развивающую возможность. Благодаря предметно-практической направленности курса на уроках технологии у младших школьников закладывается целостный процесс духовного, нравственного и интеллектуального развития, в том числе и абстрактного мышления [12].

Значительную роль на уроках по технологии и внеклассных занятиях в школе занимает конструирование, где учащиеся получают первоначальные сведения о моделях, знакомятся с технической терминологией, производством, рабочими профессиями. Конструирование является творческим видом деятельности. По сути конструкторская задача связана с поисковой деятельностью А. Белошистая [1].

Конструирование обозначает построение, приведение в определенное взаиморасположение различных предметов, частей, элементов. Термин «конструирование» происходит от латинского слова *«construere»* – это обозначает создание модели, построения изделий, которые приводят в определенный порядок различные части элементов по В. Качнеевой [11]. Конструирование является одним из сложных видов деятельности. Конструкторская деятельность – это продуктивный вид деятельности, направленный на получение заранее задуманного определенного изделия, который соответствует его функциональному назначению по Г. Калининой [3]. В процессе конструкторской деятельности учащиеся создают множество различных изделий и моделей, с помощью таких материалов как: детали конструктора, бумага, картон, различный природный материал: мох, листья, шишки, ветки. Главную особенность детского конструирования выделяет Л. Парамонова – «в процессе художественного конструирования из разных

– способствовать выявлению и развитию творческих способностей у младших школьников, формированию и расширению их познавательных интересов;

– обеспечить возможность для младших школьников самореализацию, самоутверждение и социализацию.

Образовательная область «Технология» способствует становлению целостной личности, гармонично сочетающей в себе потребности к физическому и умственному труду, постоянному самообразованию и самосовершенствованию [9].

Предполагаемые результаты обучения представлены в Требованиях к уровню подготовки по изучению курса «Технология» оканчивающих начальную школу и содержат три компонента отражено в (табл. 1): знать – перечень необходимых для усвоения каждым учащимся знаний; уметь – владение конкретными умениями и навыками; выделена также группа умений, которыми ученик может пользоваться во внеурочной деятельности – использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Таблица 1

Требованиях к уровню подготовки по изучению курса «Технология» оканчивающих начальную школу

иметь представление	знать	уметь
– о роли и месте человека в окружающем ребенка мире; – о созидательной, творческой деятельности человека и природе как источнике его вдохновения; – о человеческой деятельности утилитарного и эстетического характера; – о некоторых профессиях; о силах природы, их пользе и опасности для человека; – о том, когда деятельность человека сберегает природу, а когда наносит ей вред.	– что такое деталь; – что такое конструкция и что конструкции изделий бывают однодетальные и многодетальные; – какое соединение деталей называется неподвижным; – виды материалов (природные, бумага, тонкий картон, ткань, клейстер, клей), их свойства и назначения – на уровне общего представления); – последовательность изготовления несложных изделий: разметка, резание, сборка, отделка; – способы разметки: сгибанием, по шаблону; – способы соединения с помощью клейстера, клея ПВА; – виды отделки: раскрашивание, аппликации, прямая строчка и ее варианты;	– наблюдать, сравнивать, делать простейшие обобщения; – различать материалы и инструменты по их назначению; – различать однодетальные и многодетальные конструкции несложных изделий; – качественно выполнять изученные операции и приемы по изготовлению несложных художественно-конструкторских изделий; экономную разметку сгибанием, по шаблону, резание ножницами, сборка изделий с помощью клея; эстетично и аккуратно отделывать изделия рисунками, аппликациями, прямой строчкой и ее вариантами; – использовать для сушки плоских изделий пресс; – безопасно использовать и хранить режущие и колющие инструменты (ножницы, иглы); – выполнять правила

образования и профессионального педагогического труда, органически включающих в себя целостную непрерывную жизнедеятельность развивающейся личности педагога.

В таблице 1 выделены этапы личностно-профессионального становления будущего учителя.

Таблица 1

Этапы личностно-профессионального становления будущего учителя

Этапы	Характеристика
Первый этап – дошкольный возраст	Дошкольное детство – время постижения смысла социальных отношений. Ведущая деятельность – игра. Итог этапа – выделение из множества возможных игр в разные профессии одной игры, которая становится наиболее значимой и привлекательной для дошкольника и замещает недоступную для ребенка желанную деятельность. Новообразованиями первого периода в становления учителя являются обычные новообразования, характерные для дошкольного возраста и, дополнительно, – детский сценарий судьбы учителя.
Второй этап – младший школьный возраст	Совпадает по времени, содержанию и новообразованиям с младшим школьным возрастом. Ребёнок понимает, что и для него в школе есть своё дело и своё место.
Третий этап – подростковый возраст	Характерно преимущественное развитие личностной, потребностно-мотивационной сферы, когда в подростковом возрасте или в самом начале ранней юности формируется сценарий жизненного пути. Происходит осознанный выбор профессии учителя. Подростковый сценарий всегда осознаётся, он становится своеобразным руководством, организующим жизнь индивида на следующих этапах развития. Характеризуется возникновением и развитием самосознания, осознанности, расширением сознания. Формируются новообразования, характерные для подросткового возраста, и, дополнительно, подростковый сценарий будущего учителя.
Четвертый этап – период обучения в педагогических колледжах и институтах	Начальный период в эпохе результативной активности, в течение которого преследуется цель овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками учителя. Главные новообразования – социальная зрелость и

	пригодность к работе учителя. Профессиональное обучение в колледжах и институтах существенно отличается от обучения в школах. Поэтому будущий учитель должен приспособиться к обучению в новых условиях.
Пятый этап – первые два-три года педагогической деятельности	Становление учителя. Работа учителя настолько сложна и многогранна, что многое он вынужден делать стереотипно, автоматически. Учителю приходится выполнять одновременно или с небольшим разрывом во времени следующие функции: – следить за обстановкой в классе (перцептивная функция учителя), – излагать новый материал (академическая функция), – опрашивать учеников, выставлять отметки (контрольная функция), – организовывать эффективную работу учащихся (организаторская функция), – адекватно общаться с отдельными учениками и с классом в целом (коммуникативная функция). Все эти сложнейшие функции не могут быть обеспечены одной лишь сознательной активностью. В связи с этим у начинающего учителя имеется проблема: необходимые автоматизмы пока ещё отсутствуют, они формируются в течение первых двух-трёх лет. Формирование профессиональных знаний, умений и навыков не является самым главным на пятом периоде, потому что формирование их началось ещё раньше, на предыдущем периоде, а теперь только продолжается. Самое главное и принципиально новое, то, что определяет суть пятого периода, это дальнейший личностный рост молодого учителя. Новообразования: навыки педагогического труда, желание быть и оставаться учителем. Именно в это время проверяются на прочность и жизненность результаты предыдущего развития.
Шестой этап – профессиональная зрелость	Достижение учителем профессиональной зрелости (дозревание). Длительный, но относительно спокойный период, когда на протяжении примерно десяти лет доводятся до совершенства знания, умения и навыки, необходимые для высокопрофессиональной работы.

Первые три периода, взятые вместе, и в развитии ребёнка, и в судьбе учителя, составляют *эпоху процессуальной активности,* совершаемой не ради результата, а ради самого процесса. Наоборот, следующие три периода, взятые

Annotation. The article outlines the main forms of art and design tasks used in elementary school, reviewed the program of the course «Technology» requirements to level of preparation of pupils completing primary school, given the concept of «design», «design», «technical design» and «artistic design».

Keywords: artistic and design activities, engineering, technology.

Введение. Учебная программа по технологии для начальной школы воспроизводит современные требования к модернизации технологического образования при сохранении традиций российской школы, в том числе и в области трудового обучения, учитывает психологические закономерности формирования общетрудовых и специальных знаний и умений обучаемых по преобразованию различных материалов в материальные продукты, а также возрастные особенности и возможности учащихся младшего школьного возраста.

Формулировка цели статьи. Охарактеризовать основные художественно-конструкторские задачи и формы организации работы учащихся по их решению используемые в начальных классах.

Изложение основного материала. Программа по курсу «Технология» разработана на основе Концепции стандарта второго поколения, требований к результатам освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования, содержания общего образования, примерной программы по технологии, авторской программе Е. Лутцевой «Технология. Ступеньки к мастерству» с учетом межпредметных связей учебного процесса, задач развития у младших школьников умений и навыков [5]. Данная программа ориентирована на достижение планируемых результатов, осуществление развития всесторонней учебной деятельности.

Образовательная область «Технологии» в начальных классах осуществляется посредством содержание учебного предмета «Трудовое обучение», которое является начальным звеном единой концепции трудового обучения и воспитания младших школьников. Трудовое обучение в начальной школе представляет собой одно из звеньев беспрерывного технологического образования, закономерно продолжает дошкольное образование, создает базу для успешного овладения учащимися технологий основной школы и получения профессионального образования [4]. Трудовое обучение в начальных классах является первой ступенькой к выбору будущей профессии.

Целью «Трудового обучения» в начальной школе является развитие и формирование в границах возрастных возможностей предметно – преобразовательной компетентности обучающихся, которая предоставляет возможность им самостоятельно решать предметно – практические и домашние задачи. Для достижения поставленной цели предусматривается осуществление последующих задач [10]:

– совершенствовать у учащихся систему технологических знаний и умений, закладывающую основные принципы с целью эффективной творческой и преобразовательной деятельности;

– совершенствовать у школьников внутреннюю необходимость и уважительное отношение к процессу и результатам труда;

– знакомить учащихся с различными видами профессиональной деятельности и способствовать их профессиональному самоопределению;

9. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Хрестоматия по педагогической психологии: [учеб.пособ. для студ.] / сост. и вступ, очерки А. Красило и А. Новгородцевой. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — С. 44–59.

10. Омельченко Г.Л. Организационно-педагогические условия взаимодействия мастера производственного обучения и преподавателя специальных дисциплин в профессиональном обучении квалифицированных рабочих швейного профил : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Г.Л. Омельченко. — К., 2012. — 20 с.

11. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М.Д. — К.: Пед. думка, 2001. — 514 с.

12. Скакун В.А. Целеполагание процесса производственного обучения / В.А. Скакун // Профессиональное образование. — 2003. — №2. — С. 32–33.

13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. — 4-е изд. — М.: Политиздат, 1980. — 444 с.

14. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. — М.: АПО. 1998. — 568 с.

15. Якса Н.В. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: [монографія] / Н.В. Якса. — Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. — 433 с.

Педагогика

УДК 37.036

кандидат педагогических наук, доцент Рытова Ксения Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Разумова Снежана Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье охарактеризованы основные художественно-конструкторские задачи начальной школы, рассмотрена программа по курсу «Технология», требования к ее уровню подготовки учащихся оканчивающих начальную школу, даны понятия «конструирование», «конструкторская деятельность», «техническое конструирование», и «художественное конструирование».

Ключевые слова: художественно-конструкторская деятельность, конструирование, технология.

вместе, составляют *эпоху результативной активности.* Особенность деятельности в эту эпоху – нацеленность на результат. Результат – вот главный критерий нормального развития; общество не может оставаться безучастным, если ученик плохо учится, а будущий учитель упускает возможность стать профессионалом.

Итак, процесс развития учителя как личности и как профессионала включает шесть этапов и предполагает личностно-профессиональное становление, которое является залогом успешной профессиональной деятельности.

Рассмотрим взаимосвязь этапов профессионально-личностного становления и профессиогенеза. Первая стадия профессиогенеза совпадает с четвертым этапом профессионально-личностного становления и соответствует возрасту 17-19 лет. На этом этапе происходит первоначальное знакомство с трудовым коллективом и трудовым пространством, период адаптации в профессиональной деятельности. В процессе наблюдения за взаимоотношениями в трудовом коллективе и их оценки у будущего педагога происходит планирование собственного поведения. Данный этап способствует формированию мотивации будущих педагогов к профессиональной деятельности. Данный этап очень важен в профессионально-личностном развитии, поскольку именно на этом этапе наблюдается отрицательное влияние на успешность адаптации к профессиональной деятельности, что выражается в неуверенности или наоборот излишняя самоуверенность, барьеры в общении, недостаточная помощь и поддержка со стороны руководства.

Вторая стадия профессиогенеза совпадает с пятым этапом профессионально-личностного развития. В этот период осуществляется первая оценка правильности выбора профессии, становление профессиональной культуры, развитие профессионального самосознания, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Следующая стадия профессиогенеза является переходной. Именно на этом этапе подводятся промежуточные итоги профессиональной успешности и достижений в профессиональной карьере. Неудовлетворённость в профессиональных знаниях, полное погружение в трудовую деятельность может привести к конфликту между семьей и профессией и в дальнейшем к смене профессии.

Заключительная стадия профессиогенеза совпадает с заключительным этапом профессионально-личностного развития. Для данного этапа важен анализ своего положения в профессии, степень удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью, планирование дальнейшего профессионального роста и профессиональной карьеры, осознание своей личностной зрелости.

Выводы. Таким образом, личностно-профессиональное становление педагога рассматриваем как интегративный процесс личностного развития и профессиональной подготовки. Личностное развитие предусматривает постоянное совершенствование сложного комплекса характеристик личности; развитие и самосовершенствование человека. Новым толчком в модернизации профессиональной подготовки будущих учителей стало создание новой гуманистической концепции педагогического образования. В философском, психолого-педагогическом аспектах становление личности представляет собой многоэтапный процесс включения человека в социум. Приоритет в данном

процессе принадлежит профессиональному становлению личности, что обусловлено деятельностной природой человека, его способностью саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке индивидуальной траектории профессионального становления будущих педагогов.

Литература:

1. Аббаньяно, Н. Мудрость жизни / Н. Аббаньяно. – СПб. : «Алетейя», 1996. – 320 с.

2. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности в социальном пространстве. – 2002. – № 2. – С. 85–102.

3. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – 566 с.

4. Арнаутова, В. В. Педагогическая коррекция детско-родительских отношений в условиях повторного брака матери: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Арнаутова; Исслед. центр семьи и детства Рос. акад. образования. – М., 1995. – 19 с.

5. Арнольдов, А. И. Культурная политика: реалии и тенденции / А. И. Арнольдов. – Москва: гос. ун-т культуры и искусств, 2002. – 126 с.

6. Бердяев Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев // Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Изд-во «Правда», 1989. – С. 254–580.

7. Битянова, Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н. Р. Битянова. – М.: Флинта, 1998. – 48 с.

8. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти томах. – Москва, 1982. – Т. 2. – 362 с.

9. Газман, О. С. В школу с игрой / О. С. Газман. – М.: Просвещение, 1991. – 334 с.

10. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. – М., 1975. – Т. 2: Философия природы. – С. 574.

11. Ефимов, Ю. И. Философские проблемы теории антропосоциогенеза / Ю. И. Ефимов. – Л., 1989. – 130 с.

12. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Леонтьев, Д. Леонтьев, Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.

13. Сгонник Л. В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Л. В. Сгонник. – Москва, 2004. – 502 с.

14. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

деятельности в целом, которое базируется на субъект-субъектном подходе и направлено на обмен личным опытом в воспитании и обучении будущих рабочих.

Среди приоритетных ценностей профессионально-педагогической деятельности мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин выделяются: социальные (ответственность, творческая самореализация); психологические (самоутверждение в педагогическом общении, раскрытие своей индивидуальности); профессионально-педагогические (овладение современными педагогическими и производственными методами, технологиями).

На основе обобщения результатов психолого-педагогических исследований уточнена сущность понятия «педагогическое взаимодействие мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин». Доказано, что эта особая профессионально значимая форма сотрудничества, основанная на субъект-субъектных отношениях, основой которых является равенство позиций партнеров, взаимодоверие, взаимопонимание, уважение друг к другу способствует развитию коммуникативных качеств, обеспечивает единый подход к подготовке и организации учебно-воспитательного процесса, положительно влияет на формирование профессиональной компетентности будущих квалифицированных рабочих. Педагогическое взаимодействие основывается на принципах открытости, коллегиальности, толерантности, интерактивной конгруэнтности, коммуникативности, а также на субъектно-деятельностном, интегрированном и компетентностном подходах [10, с. 6- 7].

Литература:

1. Велитченко Л.К. Педагогична взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: [монографія] / Леонід Кирилович Велитченко. — Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. — 335 с.

2. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. Нау: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.К. Велитченко. — К., 2006. — 41 с.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: [учеб. пособ. для самообразования] / Борис Семёнович Гершунский. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Пед. об-во России, 2002. — 512 с.

4. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: [монографія] / Роман Семенович Гуревич. — Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — 410 с.

5. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О.В.Киричук // Психологія: респ. наук.-метод. зб. / [редкол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін.]. — К: Освіта, 1965. — Вип. 37. — С. 3–12.

6. Ковалев Ю.Г. Взаимодействие педагогических коллективов профтехучилищ и станции юных техников в развитии у учащихся интересов к техническому творчеству: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Юрий Георгиевич Ковалев. — К., 1991 — 179 с.

7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: [для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед.] / Галина Михайловна Коджаспирова, Алексей Юрьевич Коджаспиров. — М.: Владос, 2002. — 241 с.

8. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Советская педагогика. — 1991. — № 10. — С. 36–42.

Эффективность педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях зависит от методики и уровня организации процесса обучения, содержания и структуры учебного материала, а также от уровня их профессиональной компетентности, опыта работы, наличия педагогической категории педагога. Исследование, проведенное нами, и изучение опыта работы показывают, что еще далеко не во всех образовательных учреждениях используются благоприятные предпосылки и возможности для эффективной реализации рассматриваемых проблем, которые создаются в них в силу особенностей образовательно-воспитательного процесса.

Выводы. Теоретический анализ проблемы педагогического взаимодействия в профессиональном образовании позволил выявить основные взгляды и позиции ученых на эту проблему. Как выяснилось, ученые рассматривают взаимодействие как универсальную категорию, как неоднородное явление, которое предполагает наличие конкретных составляющих и каждое научное направление предлагает свое видение этого вопроса. В философском аспекте ученые определяют универсальный и объективный характер взаимодействия, поддержку в глобальном понимании связи между предметами и явлениями действительности (Г. Гегель, И. Кант, Б. Кедров, А. Леонтьев, Б. Гершунский, Р. Царева и др.). Важными признаками взаимодействия исследователи считают идею субъективности и взаимной «инициативы» объектов, влияние объектов друг на друга, взаимопознание как узнавание друг друга, положительное оценивание индивидуальных и личностных черт, возможностей, способностей и т.д. В социальной психологии взаимодействие характеризуется как условие восприятия и понимания человека человеком (Г. Андреева, А. Бодалев, Л. Выготский, М. Дьяченко и др.) и является формой общения. В социально-педагогическом аспекте ученые (К. Абульханова-Славская, В. Крысько, А. Мудрик, Г. Паринов и др.) определяют взаимодействие как процесс социального взаимообмена между субъектами, в ходе которого формируется социальная позиция участников взаимодействия, в частности влияние и развитие различных объектов в процессе взаимных действий друг на друга. Основными свойствами данного взаимодействия в образовательном пространстве выступают активность, осознанность, целеустремленность, системность. В свете психологии сознания исследователи (Л. Выготский, Н Завалова, В. Зинченко, В. Петренко, Б. Ананьев, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубинштейн) определили педагогическое взаимодействие как усвоенный личностный опыт социальных, групповых и межличностных отношений [10, с. 6- 7].

Результаты исследования педагогического взаимодействия показали, что диалогические личностные качества педагогов, их ориентация на субъект-субъектное взаимодействие успешно развиваются средствами коммуникации. Педагогическое взаимодействие в форме сотрудничества основывается на понимании и эмпатии, наличии общих целей, получении единого продукта совместной профессиональной деятельности мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин. Показателем диалогового взаимодействия является равенство позиций партнеров, обмен мнениями, отсутствие предвзятости, уважительное отношение друг к другу. Фундаментом педагогического взаимодействия является единство высокого профессионализма мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин, их отношение к профессионально-педагогической

Педагогика

УДК: 371.134:796.071.4:001.895

кандидат педагогических наук Зорина Оксана Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема профессиональной подготовки учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности. По результатам психолого-педагогических исследований определена сущность готовности учителя физической культуры к инновационной учебной деятельности; проанализировано состояние готовности студентов к инновационной учебной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель физической культуры, инновационная учебная деятельность.

Annotation. This article is devoted to the problem of professional preparation of physical education teachers for innovating teaching process. The essence of readiness for innovating teaching process is giving through the results of phycho-pedagodgical investigation; the essence of professional readiness is based; the status of students readiness for innovating teaching process is analysed.

Keywords: professional preparation, physical education teacher, innovating teaching process.

Введение. Актуальность исследования вызвана существенными инновационными преобразованиями, которые происходят сегодня в современной системе образования. Отклонение школьной практики от цели физического воспитания и сведение его к сугубо нормативному подходу требует кардинальной перестройки всего учебно-воспитательного процесса [1, с. 22].

В системе физического воспитания внедрения инновационных подходов заключается в усовершенствовании нормативной базы, пересмотре критериев эффективности и обновлении ее концепции. Сегодня оцениваются личные достижения школьников в течение учебного года; активная работа учащихся на уроках физической культуры и во внеурочное время; участие в соревнованиях разных уровней.

Исходя из того, что ведущей в профессиональной деятельности учителя физической культуры является учебная деятельность, а урок - основной формой ее организации, отметим, что сегодня к современному уроку физической культуры выдвигаются новые требования: обеспечение оптимизации учебно-воспитательного процесса на основе применения инновационных методов обучения; использование учителем разнообразных форм, методов и средств обучения; организация учебного процесса с учетом состояния здоровья, уровня физического развития и двигательной подготовленности школьников [3, с. 15].

Исследуя вопросы профессиональной подготовки учителей физической культуры, ученые подчеркивают важность разработки ее теоретических и

методических аспектов (Т. Круцевич, Т. Ротерс, Б. Шиян и др.), создания многоступенчатой системы подготовки учителей физической культуры (Л. Волков, В. Платонов и др.), совершенствования спортивно-педагогического мастерства студентов факультетов физического воспитания (Н. Герцик, Ю. Железняк, Г. Максименко и др.), активизации самостоятельной работы студентов (В. Наумчук, Т. Овчаренко, Ж. Холодов и др.), формирования личности будущих учителей физической культуры (Н. Зубанова, Н. Кузьмина и др.).

Особое внимание в процессе подготовки учителей физической культуры ученые уделяют решению профессиональных ситуаций (Г. Карпюк), формированию культуры профессиональной самореализации (В. Мазин), внедрению межпредметных связей (Л. Деминская), поиску путей формирования профессиональных знаний, умений и навыков (А. Забора, Л. Иванова, С. Савчук и др.).

Таким образом, проблема профессиональной подготовки учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности нуждается в дальнейшем ее изучении.

Формулировка цели статьи и задач. Цель данной статьи заключается в анализе состояния готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности на основе констатирующего эксперимента.

В соответствии с целью определены такие задачи исследования:

1.Определить сущность и структуру готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности.

2.Проанализировать состояние готовности будущих учителей к инновационной учебной деятельности на основе определения ее критериев и показателей.

Изложение основного материала статьи. Изучение современной учебно-воспитательной практики учителей физической культуры дало основания для вывода, что современный уровень преподавания физической культуры в общеобразовательной школе нуждается в оптимизации учебно-воспитательного процесса; формирование у школьников умений и навыков самостоятельно заниматься физическими упражнениями; повышение уровня двигательной активности учащихся на протяжении каждого урока; обеспечение образовательной, воспитательной, оздоровительной и развивающей направленности процесса физического воспитания школьников разных возрастных групп [2, 3].

На основании анализа литературных источников (Ю. Будас, Т. Демиденко и др.) было выяснено: инновационная педагогическая деятельность имеет сложную структуру, которая отражает специфические характеристики ее компонентов и определяется потребностью в самоактуализации в профессиональной деятельности, устойчивой направленностью на учебную деятельность как предмет творческого преобразования, наличием действий, связанных с рефлексией и анализом собственной деятельности, поиском новых педагогических идей и решений; составляет целенаправленную, осознанную педагогическую деятельность, ориентированную на изменение и развитие учебно-воспитательного процесса.

Учитывая совокупность теоретических положений, сформулировано понятие „инновационная учебная деятельность учителя физической культуры", которое представляет собой целенаправленную, осознанную творческую

работах В. Загвязинского, Х. Лийметса и др. Оно определяется как процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребёнка. В работах И. Лернера, М. Скаткина исследовался процесс взаимодействия учителя и учеников как обязательное условие успешности процесса обучения, как критерий его эффективности.

Считается, что *педагогическое взаимодействие* – сложнейший процесс, состоящий из различных компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических. Это обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания, а также присутствует во всех видах деятельности: познавательной, трудовой, творческой, в основе которых лежит сотрудничество, что является началом социальной жизни общества. Взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в деловых, партнёрских отношениях, при соблюдении этикета, проявлении милосердия, может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги и родители) выступают в роли наставников, и предполагает равенство отношений [4, с. 97].

Педагогическое взаимодействие рассматривается Ю. Ковалевым как целенаправленный процесс, принимающий характер сотрудничества, кооперации между взаимосвязанными сторонами и обусловленный содержательно-организационным аспектом, а также направленный на достижение положительного педагогического эффекта [6, с. 23].

Н. Якса определяет основные компоненты проблемы взаимодействия в аспекте деятельности педагога таким образом: взаимодействие и всё разнообразие взаимоотношений между педагогом и детьми зависят только от профессионализма педагога, особенностей его педагогического такта, мастерства, стиля и его авторитета как руководителя; процесс взаимодействия имеет свою собственную природу и закономерности, которые можно реализовать в педагогической практике на разном уровне образования [15, с. 210].

Анализ научно-педагогической и методической литературы, посвященной проблеме педагогического взаимодействия в образовательном процессе, показывает, что немногие работы посвящены выявлению закономерностей реализации рассматриваемого вопроса в специфических условиях среднего профессионального образования. В одних случаях педагогическое взаимодействие неправомерно сужается к одному из проявлений принципа связи теории и практики, в других смешивается с понятием «межпредметные связи», подменяется отдельными формами и методами осуществления связи теории с практикой в учебном процессе (С. Батышев, А. Беляева, Н. Думченко, К. Катханов, Ю. Якуба). Что касается особенностей педагогического взаимодействия мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин при подготовке рабочих по отдельным группам профессий, то они, как правило, не нашли достаточного отражения в работах по профессиональной педагогике. Частные методики не содержат конкретных рекомендаций по вопросам педагогического взаимодействия мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин.

взаимного влияния друг на друга, что определяет структурную организацию любой системы, ее свойства, как взаимное отражение друг друга, создание одного объекта другим» [13, с. 45], а также взаимодействие является объективной и универсальной формой действия, развития, которое определяет существование и структурную организацию любой материальной системы [11, с. 82]. Вместе с тем, необходимо отметить, что *взаимодействие* рассматривается и как неоднородное явление, оно предполагает наличие конкретных составляющих и каждое научное направление предлагает свое видение этой проблемы [15, с. 208].

Понятие *взаимодействие* в энциклопедии профессионального образования определяется как философская категория для обозначения разного рода связей между объектами, активного (преднамеренного) действия одного объекта на другой и тем самым – это и есть идея субъективности и взаимной «инициативы» объектов [14, с. 118]. Б. Гершунский рассматривает системные основы философии образования, вопросы толерантности человеческих отношений и интегрированного взаимодействия образовательных систем [3, с. 3].

К *педагогическому взаимодействию,* как теоретическому конструкту, принадлежат дефиниции, отражающие связь субъектов взаимодействия: межличностные отношения, формы сотрудничества учителя и учеников, – В. Ляудис [9], последовательность коммуникативных циклов «поступок – воздействие – поступок – ответ», – Я. Коломинский [8], психологический (чувство единения), социальный (общая продуктивная деятельность), педагогический контакт (взаимодоверие), – А. Киричук [5]. Совместив эти понятия в описательном конструкте происходящего в педагогическом взаимодействии, Л. Велитченко получил следующее суждение: *педагогическое взаимодействие* основывается на межличностных отношениях и сотрудничестве на основе чувств единения, взаимодоверия. Оно выражается в общении, в последовательности коммуникативных циклов «поступок – воздействие – поступок – ответ» и в совместной деятельности в форме совместных, раздельных действий, подражания, самообучения [1, с. 73].

Проблему *педагогического взаимодействия* в свете психологии сознания анализировали Л. Выготский, Н. Завалова, В. Зинченко, А. Леонтьев, В. Петренко и др., что обеспечило возможность детализировать механизмы осознания педагогического опыта. В контексте категории личности и в качестве психологической основы педагогическое взаимодействие рассматривали в своих исследованиях К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, Л. Анциферова, А. Леонтьев, С. Максименко, А. Петровский, В. Рыбалка, С. Рубинштейн и др. В данном отношении *педагогическое взаимодействие* выступает как усвоенный личностный опыт социальных отношений, взаимоотношений в группе, межличностных отношений [2, с. 16].

«Педагогическое взаимодействие» в словаре Г. Коджаспировой, А. Коджаспирова представлено, как особая форма связи между участниками образовательного процесса, предусматривающего взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса, их координацию и гармонизацию, личностный контакт воспитателя и воспитанников, что имеет следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок и может проявляться в виде сотрудничества, а также в виде соперничества [7, с. 18].

Понятие «*педагогическое взаимодействие*» получило осмысление в

деятельность, основанную на передовом и новаторском опыте преподавания физической культуры в школе, удовлетворяет требованиям современного урока и заключается в применении учителем современных форм, методов и средств обучения.

В работах И. Богдановой, Ю. Будас, И. Гавриш и др. отмечено, что сущность готовности педагога к инновационной деятельности заключается в личностном и профессиональном самосовершенствовании, составляет интегральное качество личности специалиста, сформированную компетентность относительно оптимального решения образовательных задач, является результатом подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Формирование готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности заключается в совершенствовании теоретических, практических и методических знаний о внедрении учебных инноваций в практику физического воспитания школьников; отличается инновационной направленностью содержания преподавания профессиональных дисциплин, что мотивирует студентов как будущих специалистов к овладению конструктивными, организаторскими, коммуникативными, гностическими и двигательными умениями; обеспечивает применение современных форм, методов и средств обучения в процессе преподавания физической культуры в школе [3, с. 13].

Теоретическое исследование позволило определить, что структура готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности включает мотивационный, теоретический, методический, двигательный и творческий компоненты, сущностные характеристики которых проявляются в наличии мотивации на совершенствование профессиональной подготовки, которая должна соответствовать современным потребностям общества и личности будущего учителя; специальных знаний о внедрения учебных инноваций в практику физического воспитания школьников; умений конструировать, организовывать и проводить разновидности современного урока физической культуры; совокупности творческих качеств, направленных на оптимизацию учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, готовность учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности является результатом профессиональной подготовки, которая характеризуется знаниями о внедрения учебных инноваций и умениями применять их в практике физического воспитания школьников, мотивацией на совершенствование учебного процесса и совокупностью двигательно-творческих качеств, обеспечивающих эффективность инновационной учебной деятельности.

Изучение состояния готовности учителей к инновационной учебной деятельности осуществлялось на основе разработанных критериев и показателей, соответствующих структуре готовности учителя физической культуры к указанному виду деятельности: мотивационного (отношение к педагогическим инновациям; заинтересованность передовым и новаторским опытом преподавания физической культуры в школе; активность в самообразовательной деятельности по овладению инновациями); теоретического (знание основ педагогической инноватики; знание инновационных технологий обучения в области физического воспитания; гибкое мышление); рефлексивно-методического (способность к осмыслению собственного саморазвития в профессиональном становлении; умения в сфере

непосредственного осуществления инновационной учебной деятельности); двигательно-творческого (моторная стабильность, исполнительская дифференцированность, творческий потенциал достижения собственной двигательной активности).

В соответствии с критериями и показателями осуществлено содержательное наполнение уровней готовности учителей к инновационной учебной деятельности. Высокий уровень характеризуется устойчивой активностью студентов в самообразовательной деятельности; гибкими и глубокими специальными знаниями о внедрения учебных инноваций в практику физического воспитания школьников; системным осознанием студентом собственного образа „Я" учителя, способного применять современные формы, методы и средства обучения; включением будущих учителей в двигательную активность творческого характера.

Среднему уровню свойственны: ситуативная активность студентов в самообразовательной деятельности; системные знания о внедрения учебных инноваций в практику физического воспитания школьников; поверхностное осознание студентом собственного образа „Я" учителя, способного применять современные формы, методы и средства обучения; достаточное развитие творческого потенциала достижения собственной двигательной активности.

Низкий уровень готовности к инновационной учебной деятельности отличается пассивностью студентов в самообразовательной деятельности; поверхностными знаниями о внедрения учебных инноваций в практику физического воспитания школьников; неосознанностью студентом образа „Я" учителя, способного применять современные формы, средства и методы обучения; недостаточно развитым творческим потенциалом достижения собственной двигательной активности.

При оценивании уровней готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности по мотивационному критерию мы получили такие результаты (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровень готовности к инновационной учебной деятельности по мотивационному критерию на начало эксперимента

Группы	Распределение студентов по уровням готовности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	человек	**%**	человек	**%**	человек
ЭГ, n=85	85,9%	73	11,8%	10	2,3%	2
КГ, n=87	87,4%	76	10,3%	9	2,3%	2

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что на начало эксперимента в контрольных и экспериментальных группах (87,4% и 85,9% соответственно) по мотивационному критерию преобладает низкий уровень готовности к инновационной учебной деятельности, распределение студентов по низким, средним и высоким уровнями практически не отличается.

образовательных учреждений среднего профессионального образования (ОУ СПО), основанных на педагогическом взаимодействии.

Изменения в системе материального производства и в содержании труда требуют от специалиста и квалифицированного рабочего не только выполнения новых трудовых функций, но и широкой системной ориентации. Для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в трех значениях: 1) как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения, поскольку человек раскрывает свои способности в труде, в первую очередь, профессиональном, и как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается как субъект на рынке труда; 2) воспитание социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей, идеалов, способных к преобразованию производства, обладающих чувством ответственности за результаты своего труда, деятельность предприятия, фирмы, учреждения, где они работают, за охрану природы, за судьбу страны и мира; 3) удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства, экономической, социальной, культурной и других сфер в специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического прогресса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором [12, 32-32].

Однако достижение желаемого качества учебных достижений обучающихся ОУ СПО сдерживается отсутствием научно обоснованной системы согласования целей и содержания их профессионально-теоретической и профессионально-практической подготовки, низким уровнем готовности мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин к использованию инновационных методик и средств обучения, разработанных на основе педагогического взаимодействия.

Цель статьи: раскрытие сущности базовых понятий педагогического взаимодействия, анализ состояния проблемы педагогического взаимодействия в научной литературе, психолого-педагогических исследованиях и практике.

Изложение основного материала статьи. За последние годы проблема взаимодействия стала одной из актуальных, так как она приобретает особую важность для тех видов деятельности, осуществление которых максимально обусловлено взаимоотношениями в процессе профессиональной деятельности. *Взаимодействие* как самостоятельное педагогическое понятие вошло в научную лексику с конца 60-х годов двадцатого столетия. Это универсальная категория, основными признаками которой является влияние объектов один на другого, взаимообусловленность изменения состояния, взаимопереход [13, с. 81]. Рассматривается взаимодействие как особый процесс, требующий внимания в различных отраслях науки, в частности философии, социологии, психологии и педагогике.

Более детальное рассмотрение проблемы взаимодействия в философском аспекте приводит к уточнению различных подходов к определению сущности взаимодействия, ее значимости для человеческого сознания и бытия. Г. Гегель, И. Кант, Б. Кедров и др. обращают наше внимание на то, что *взаимодействие* носит универсальный и объективный характер, поддерживает в глобальном понимании связи между предметами и явлениями окружающего мира. Наиболее общей дефиницией *взаимодействия* может быть такая: «процесс

конференції, Ялта (5-6 березня 2008 р.). – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – С.142-146

3. Овчинникова М.В. Модель готовності студентів до науково-дослідницької діяльності / М.В. Овчинникова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.17.– Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Ч.2. – С.230-240.

4. Овчинникова М.В. Педагогічна система як методологічна основа організації науково-дослідницької діяльності студентів / М.В. Овчинникова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.22.– Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Ч.2. – С.251-259

5. Овчинникова М.В. Связь учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке студентов / М.В. Овчинникова // Розвиток освіти в поліетнічних регіонах: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції „Розвиток освіти в поліетнічних регіонах", 10-11 квітня 2008 р., Ялта. – Ялта, РВВ КГУ, 2008. Вип.4. Ч.2. – С. 162-165.

6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

Педагогика

УДК 377.1

кандидат педагогических наук начальник
отдела среднего профессионального образования
Омельченко Галина Леонидовна
ГБОУ ДПО РК «Крымский центр развития
профессионального образования» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В АСПЕКТЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье изложены результаты изучения состояния проблемы педагогического взаимодействия в научной литературе и психолого-педагогических исследованиях, раскрыта сущность базовых понятий.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, организационно-педагогические условия, образовательно-воспитательный процесс.

Annotation. In the article, the results were expounded of study of the state of problem of pedagogical cooperation in scientific literature and psychological, pedagogical researches, essence of base concepts.

Keywords: cooperation, pedagogical interaction, organizational and pedagogical conditions, educationally-educator process.

Введение. Трансформационные процессы в современном обществе обусловливают необходимость инновационного развития системы среднего профессионального образования (СПО), приоритетом которой является ориентированная на потребности экономики подготовка профессионально компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистов и квалифицированных рабочих. В связи с этим актуализируется поиск эффективных форм и методов работы педагогических коллективов

В таблице 2 приведем результаты распределения студентов по уровням готовности к инновационной учебной деятельности по теоретическому критерию.

Таблица 2

Уровень готовности к инновационной учебной деятельности по теоретическому критерию на начало эксперимента

Группы	Распределение студентов по уровням готовности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	человек	**%**	человек	**%**	человек
ЭГ, n=85	53,0%	45	37,6%	32	9,4%	8
КГ, n=87	57,5%	50	34,5%	30	8,0%	7

Данные таблицы 2 указывают на то, что на начало эксперимента более чем половина студентов контрольных и экспериментальных групп (57,5% и 53,0% соответственно) по теоретическому критерию имеет низкий уровень готовности к инновационной учебной деятельности. Различия в распределении по низким, средним и высоким уровням несущественные.

Обобщенные результаты диагностических срезов готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности по рефлексивно-методическому критерию приведены в табл. 3.

Таблица 3

Уровень готовности к инновационной учебной деятельности по рефлексивно-методическому критерию на начало эксперимента

Группы	Распределение студентов по уровням готовности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	человек	**%**	человек	**%**	человек
ЭГ, n=85	64,7%	55	25,9%	22	9,4%	8
КГ, n=87	65,5%	57	24,1%	21	10,4%	9

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что на начало эксперимента в контрольных и экспериментальных группах (65,5% и 64,7% соответственно) по рефлексивно-методическому критерию преобладает низкий уровень готовности к инновационной учебной деятельности. Значительно меньше студентов находится на среднем (24,1% и 25,9% соответственно) и высоком (10,4 и 9,4% соответственно) уровнях готовности к инновационной учебной деятельности.

Таблица 4

Уровень готовности к инновационной учебной деятельности по двигательно-творческому критерию на начало эксперимента

Группы	Распределение студентов по уровням готовности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	человек	**%**	человек	**%**	человек
ЭГ, n=85	76,5%	65	15,3%	13	8,2%	7
КГ, n=87	77,0%	67	18,4%	16	4,6%	4

Обобщенные результаты измерения показателей двигательно-творческого критерия готовности к инновационной учебной деятельности представлены в табл. 4.

На основе анализа данных, приведенных в таблице 4, можно сделать вывод, что на начало эксперимента в контрольных и экспериментальных группах по двигательно-творческому критерию преобладает низкий уровень (77,0% и 76,5% соответственно) готовности к инновационной учебной деятельности. Существенное уменьшение наблюдается на среднем (18,4% и 15,3% соответственно) и высоком (4,6 и 8,2% соответственно) уровнях готовности к инновационной учебной деятельности.

Результаты констатирующего этапа эксперимента по определению состояния готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровень готовности учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности на начало эксперимента

Группы	Уровни						К
	Низкий		Средний		Высокий		
	%	чел.	**%**	человек	**%**	чел.	
ЭГ, n=85	70,6%	60	22,3%	19	7,1%	6	1,37
КГ, n=87	72,4%	63	21,8%	19	5,8%	5	1,33

Результаты констатирующего эксперимента указывают на то, что в контрольных группах высокий уровень показали 4,6% студентов. В то время как в экспериментальных группах - 8,2%. Средний уровень был определен у 18,4% студентов контрольных и у 15,3% - экспериментальных групп. Низкий уровень готовности к инновационной учебной деятельности в контрольных и экспериментальных группах практически одинаковый (72,4% и 70,6% соответственно).

4. Чувствуете ли себя подготовленными практически к научно-исследовательской деятельности?	19	7	67	82	17	11
5. Чувствуете ли Вы интерес к научно-исследовательской деятельности?	77	64	5	19	18	17
6. Как Вы считаете, нужно ли готовиться к научно-исследовательской деятельности?	82	94	11	3	7	3
7. Знакомы ли вам этические аспекты научно-исследовательской деятельности?	75	80	10	10	15	10
8. Хотели ли бы Вы в дальнейшей профессиональной деятельности заниматься научными исследованиями?	65	69	12	26	23	5

Результаты опроса показывают, что около 80% опрошенных учителей математики и студентов указывают на потребность в изучения основ и методологии научных исследований. Однако, только изучение этих дисциплин не решит проблемы качественного формирования готовности будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности. Необходима поэтапная, систематическая, целенаправленная, личностно-ориентированная подготовка, в которой используется потенциал не только дисциплин «Основы научных исследований» и «Методология и методы психолого-педагогических исследований», но и специальным образом организованного процесса изучения всех дисциплин и педагогической практики [4].

Анализ ответов на анкеты учителей и студентов позволяет нам сделать такие **выводы**:

1. Результаты проведенного опроса свидетельствуют, что большинство учителей математики положительно относятся к проведению научно-исследовательской деятельности, но им недостает соответствующих знаний и умений.

2. Уровень готовности будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности низкий. Существующая система подготовки не обеспечивает формирования мотивов, знаний, умений и рефлексии на соответствующем уровне.

3. Собранная информация позволяет перейти к разработке концептуальных основ системы личностно-ориентированной подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р) . – М., 2013.

2. Овчинникова М.В. Методическая система изучения курса «Основы научных исследований» как подсистема в иерархии педагогических систем / М.В. Овчинникова // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: Матеріали Міжнародної науково-практичної

будущий учитель математики должен уметь получать информацию самостоятельно и знать основные виды и методы научно-исследовательской деятельности. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что информированность о видах и методах научно-исследовательской деятельности не проходит организовано и системно.

На вопрос о том, насколько будущие учителя математики чувствуют себя подготовленными практически к научно-исследовательской деятельности, от студентов 4-х курсов и магистрантов были получены такие ответы: полностью владею – 7 %; достаточно владею – 12 %; частично владею – 18%; не владею – 62 %.

Интересно, сравнить эти результаты с результатами работающих учителей математики. Процент полностью владеющих научно-исследовательской деятельностью работающих учителей математики меньше соответствующего показателя у студентов на 5%, достаточно владеющих – на 7%. На наш взгляд, это связано не только с соответствующей подготовкой, но и с несколько завышенной самооценкой студентов, что подтверждается качеством их квалификационных работ, публикационной активностью и т.д. Большинство же студентов считают свою практическую подготовку к научно-исследовательской деятельности недостаточной и указывают на то, что не чувствуют системности своей подготовки к этой деятельности.

После анализа проведенного анкетирования и вывода о недостаточности качества подготовки будущих учителей математики мы провели опрос учителей математики и студентов выпускных курсов о том, как они видят пути совершенствования подготовки к научно-исследовательской деятельности и для выяснения причин её недостаточности. Результаты опроса мы разместили в таблице 1.

Таблица 1

Отношение учителей математики и студентов к научно-исследовательской деятельности

Вопрос	Ответы студентов и учителей математики (в%)					
	Да		Нет		Не знаю	
	Студ.	Учит.	Студ.	Учит.	Студ.	Учит.
1. Есть ли необходимость в специальном изучении основ научных исследований и их методологии в учебном процессе вуза?	76	86	5	4	19	10
2. Знаете ли, что именно понимается под научно-исследовательской деятельностью учителя математики?	20	75	66	14	14	11
3. Чувствуете ли себя подготовленными теоретически к научно-исследовательской деятельности?	15	7	69	82	17	11

Выводы. В результате решения поставленных задач мы получили следующие результаты.

1. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выяснить, что инновационная учебная деятельность учителя физической культуры представляет целенаправленную, осознанную творческую деятельность, которая основывается на передовом и новаторском опыте преподавания физической культуры в школе, удовлетворяет требованиям современного урока и заключается в применении учителем современных форм, методов и средств обучения.

2. По результатам исследования на констатирующем этапе педагогического эксперимента установлено, что подавляющее большинство студентов (ЭГ – 70,6%, КГ – 72,4%) имеет низкий уровень готовности к инновационной учебной деятельности, а значит не способно удовлетворить современные требования к уроку физической культуры.

Литература:

1. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск, Полином, 2007. – 204 с.

2. Коновальчук И.И. Базовые основы процессуально-содержательных этапов технологии реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях / И.И. Коновальчук // Образовательно-инновационные технологии : теория и практика: монография / Г.Ю. Волкова, А.Б. Измайлова, О.И. Кирков [и др.]; под общ. ред. проф. В.Т. Прохорова. – Кн. 21. – М.: Наука: информ.; Воронеж: ВГПУ, 2014 – С. 21-31.

3. Магин В. А. Модель системы профессиональной подготовки педагогов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий / В. А. Магин // Теория и практика физ. культуры. – 2006. – № 4. – С. 13 – 18.

Педагогика

УДК 372.878.373.3 4

магистр Кенджалиева Велюра Айдеровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРИНЦИПЫ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается дидактические и общие методы, специфика, сущность, организационно-педагогические условия, основные принципы проведения и организации музыкальной деятельности на уроке музыки в общеобразовательной школе направленных на развитие музыкально-творческих способностей учащихся младших классов.

Ключевые слова: школа, урок музыки, принципы, методы, музыкальное воспитание, музыкальная педагогика, искусство.

Annotation. The article discusses the teaching methods and general, specific, nature, organizational and pedagogical conditions, the basic principles of the organization and musical activities at music lessons in secondary schools aimed at developing musical and creative abilities of pupils of elementary grades.

Keywords: school, music lessons, principles, methods, music education, music pedagogy, art.

Введение. Система образования в современной России претерпевает глобальные преобразования. Школа XXI века призвана ориентировать не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и развитие познавательных и созидательных способностей детей. Музыкальное искусство как важная составляющая мирового поликультурного пространства благодаря универсальности его интонационно-образного языка, который кодирует и передаёт понятную для разных народов смысловую информацию, даёт возможность современной молодёжи вступать в диалог с разными культурами, расширять, таким образом, свой личный духовный мир. В общеобразовательных учебных заведениях основной акцент ставится на личностное развитие ученика, обогащение его эмоционально-эстетического развития и музыкально-практической деятельности, а также формирование ценностных направлений, потребностей в творческой самореализации и духовно-эстетического самоусовершенствования.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование особенностей формирования музыкальных способностей у младших школьников. Для решения данной цели исследования были поставлены следующие задачи – изучить состояние проблемы в современной теории и практике музыкального воспитания; обобщить методы музыкального воспитания учащихся начальной школы.

Изложение основного материала. Проблемой формирования музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста занимались известные педагоги: О. П. Радынова, В. А. Деркунская, А. Н. Зимина, Н. А. Ветлугина, и др. Многие из них разработали свои программы по музыкальному воспитанию дошкольников (Н. А. Ветлугина, А. И. Катинене, В. Н. Шацкая и многие др.). Большой вклад в изучение содержания понятия «музыкальные способности» внесли отечественные и зарубежные педагоги и психологи: Т. М. Теплов, Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, С. Т. Шацкий, Н. А. Ветлугина, К. Орф, К. Болтан и др.

Музыкальная педагогика выдвигает свои специфические принципы: единство эмоционального и сознательного; единство художественного и технического; единство развития ладового, тембрового, ритмического чувства и чувства формы. Эти принципы направлены на развитие музыкальных способностей, интереса к музыке, воспитание вкуса музыкальной культуры в целом. Все вышеперечисленные принципы легли в основу новой технологии развивающего обучения. В основе развивающего обучения лежит концепция преподавания уроков музыки в общеобразовательной школе как живого образного искусства, сообразно природе ребёнка, природе искусства и природе художественного творчества. Исходя из этого, принципами развивающего обучения являются: преподавание урока музыки как живого образного искусства; возвышение ребёнка до философско-эстетической сущности искусства (проблематизация содержания музыкального образования);

деятельности. На первом месте – учебно-познавательная, на втором – коммуникативная, на третьем – методическая и воспитательная, и только на четвертом – научно-исследовательская. При этом большинство студентов считали, что научно-исследовательская деятельность учителя математики должна проводиться по математике, а не по методико-математическим дисциплинам. Убежденность студентов в том, что научно-исследовательская деятельность по методико-математическим дисциплинам не очень важна, непосредственно базируется на том, что они не видят, как результаты их научно-исследовательской деятельности могут повлиять на их профессиональный рост и не наблюдают результатов внедрения их исследований в практику.

Картина со студентами выпускных курсов и магистрантов отличается в связи с тем, что в соответствии с учебными планами РВУЗ КГУ, ими изучались дисциплины «Основы научных исследований» (бакалавриат), «Методология и методы психолого-педагогических исследований» (магистратура).

Анализ ответов о мотивах проведения научно-исследовательской деятельности у студентов показал такие: у студентов 1-2 курса: стимулирование активности обучающихся в процессе изучения математики – 18 %; улучшение взаимоотношений между учителем и учащимися – 29 %; материальные стимулы – 30 %; требование администрации – 23 %; у четверокурсников и магистрантов: стимулирование активности обучающихся в процессе изучения математики – 28 %; улучшение взаимоотношений между учителем и учащимися – 25 %; материальные стимулы – 29 %; требование администрации – 18 %.

Из приведенных данных мы видим, что больше половины студентов младших курсов считают мотивом научно-исследовательской деятельности, внешние стимулы, а четверокурсники и магистранты все-таки выбирают позитивные мотивы творческого характера.

На вопрос о том, какие виды исследований они проводили во время педагогической практики студенты 4-х курсов и магистранты ответили: изучение личности обучающихся – 52 %; изучение и обобщение педагогического опыта – 15 %; совершенствование собственной системы влияния на обучающихся – 2 %; не занимались – 31 % . Качественный анализ ответов на вопрос какими методами при проведении исследований пользовались студенты показал: исследовательские методы – 3 %; психологическое тестирование, наблюдение – 75 %; опрос – 22 %.

Надо отметить, что под психологическими и педагогическими исследованиями студенты понимали написание психологической характеристики на обучающегося и построения социограммы класса, которые входили в перечень задач первой педагогической практики. Многие студенты не понимают разницу между педагогической и научно-исследовательской деятельностью учителя математики.

На вопрос о том, откуда студенты получают информацию по вопросам научных исследований студенты 4-х курсов и магистранты ответили: педагогическая литература и интернет источники – 22 %; лекции, практические занятия – 59 %; педагогическая практика – 19 %. Качественный анализ анкет показал степень осведомленности по вопросам педагогических исследований: полностью – 27 %; частично – 56 %; не осведомлены – 17 %.

Полученные результаты нельзя считать удовлетворительными, потому что

29 %; улучшение взаимоотношений между учителем и учащимися – 19 %; материальные стимулы – 40 %; требование администрации – 12 %.

Как видим, материальная сторона у большего количества респондентов является главным мотивом, и необходимо создавать такие условия, чтобы научно-исследовательская деятельность мотивировалась стремлением к повышению качества процесса обучения математике.

На вопрос о том, насколько учителя владеют методологией и теорией научно-исследовательской работы, ответы распределились так: полностью владею – 2 %; достаточно владею – 5 %; частично владею – 14 %; не владею – 79%.

Ответы на вопрос об источниках информации о научно-исследовательской деятельности учителя, распределились таким образом: из педагогической литературы и интернет источников – 27 %; на курсах повышения квалификации – 47 %; от коллег – 26 %.

Как мы видим, почти половина респондентов получают информацию о научно-исследовательской деятельности учителя во время повышения квалификации, т.е. нечасто и дозировано. На наш взгляд это связано не с недоступностью соответствующей литературы или информационных интернет источников, а с отсутствием мотивации к научно-исследовательской деятельности.

Качественный анализ анкет и собеседования с респондентами показали, что основные трудности в научно-исследовательской деятельности учителя математики испытывают при статистической обработке полученных данных, несмотря на то, что преподают математику, при пользовании методиками изучения индивидуальных особенностей личности учеников, осознают несовершенство собственных разработок из-за недостаточности системы знаний, неумении делать выводы о педагогической эффективности методов обучения математике. Это указывает недостаточную сформированность исследовательских умений.

С целью выявить состояние подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности нами было предложено ответить на вопрос тех же анкет таким респондентам – студентам 1-2 курсов, 4 курсов и магистрантов Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта) (РВУЗ КГУ) в количестве 126 человек.

На вопрос о том, какие виды работы входят в содержание научно-исследовательской деятельности, были полученные ответы: студенты 1-2 курсов: делать математические открытия – 30 %; изучение личности обучающихся – 20 %; изучение и обобщение педагогического опыта – 38 %; проверка собственных научных идей – 9 %; не дали ответ – 3 %. Студенты 4 курсов и магистранты: делать математические открытия – 5 %; изучение личности обучающихся – 45 %; изучение и обобщение педагогического опыта – 35 %; проверка собственных научных идей – 15 %; не дали ответ – 0 %.

Из полученных результатов видно, что студенты 1-2 курсов имеют поверхностное представление о содержании научно-исследовательской деятельности. Большинство из них считает, что научно-исследовательская деятельность учителя математики – математические исследования, изучение личности ученика, изучение и обобщение педагогического опыта. Научно-исследовательская деятельность учителя математики, по результатам опроса студентов, занимает последнее место по важности среди видов студенческой

проникновение в природу искусства и его закономерностей; принцип моделирования художественно-творческого процесса; принцип деятельного освоения искусства.

Чтобы музыкальное образование стало действительно развивающим надо добиться того, чтобы деятельность учащихся на уроках музыки осуществлялась как художественная по содержанию и учебная по форме. Такое становится возможным тогда, когда школьники воспроизводят сам процесс рождения музыки – самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают жизненное содержание произведения, творческий замысел автора. При этом учащиеся проникают в произведение, познав саму природу музыкального творчества, музыкального знания, «раскрывают в целостном самоценном искусстве как явлении действительности его существенные связи и отношения, благодаря чему музыка предстает перед школьниками как отражение, художественное воспроизведение жизни во всех её противоречиях».

Специфика каждого урока определяется содержанием учебного материала, комплексом учебно – воспитательных целей, познавательными возможностями учащихся совокупностью и последовательностью применения дидактических приемов и средств, посредством которых преподаватель задаёт определённые виды деятельности учащихся и управляет их обучением, воспитанием и развитием. Сущность урока составляет организация учебно-познавательной деятельностью учащихся. Важнейшим условием наилучшей организации урока является установление соответствия между задачами, содержанием, методом, формами обучения и уровнем подготовленности учащихся к усвоению содержания программы [3, с. 57].

Урок музыки в общеобразовательной школе – основная форма музыкального обучения и воспитания школьников. В концепцию урока музыки закладываются такие составляющие, как: изучаемая музыкальная тема и учебный материал, обуславливающий его конкретное наполнение; художественная, дидактическая и воспитательная сверхзадача урока; психология учебно-музыкального процесса, эмоционально-познавательные возможности, музыкальные способности учащихся; творческие и исполнительские задатки учащихся; искусство педагогического перевоплощения учителя [2, с. 130].

Определяя концепцию занятий на уроках музыки, важно представлять себе основы его драматургии. В зависимости от ритма урока учитель-музыкант подбирает темп и ритм своей речи, организует другие средства педагогического воздействия. Организационно-педагогическими условиями, способствующими эффективности проведения занятий на уроках музыки, являются: 1) соответствие учебного материала и его изложения основным дидактическим принципам обучения школьников; 2) установление связи изучаемых произведений искусства с явлениями и образами окружающей действительности; 3) адекватность организации эстетического восприятия музыки специфике эстетической сущности музыкального искусства; 4) содействие созданию атмосферы комфорта для проявления духовной свободы посредством эмоциональной открытости педагога и учащихся. Для урока музыки характерна особая эмоциональная атмосфера, что вполне естественно и необходимо, ведь музыка – « язык чувств». Музыка волнует

детей и вызывает у них определённые настроения и переживания. Таким образом, сущность урока фортепиано, как любого урока, составляет организация учебно-познавательной деятельности учащихся, в основе которой лежит процесс восприятия [4, с. 26].

Основными принципами организации музыкальной деятельности детей является планомерность, преемственность, последовательность, системность и увлечённость. Развитие музыкального мышления, музыкальных, творческих способностей и художественного вкуса младших школьников происходит в различных формах музыкальной деятельности с помощью разнообразных методов, среди которых выделяются ведущие методы музыкального обучения, направленные на организацию целостного, логически связного процесса музыкальных занятий.

Как известно, дидактические принципы – это система теоретических обобщений, призванных организовать содержание и формы обучения таким образом, чтобы оно осуществлялось плодотворно. Методика музыкального воспитания (как педагогическая наука), подчиняясь закономерностям общей педагогики, опирается на следующие принципы: принцип связи обучения с жизнью; доступность осваиваемого материала; принцип интереса и увлечённости; принцип оптимизации процесса обучения. Наряду с выше указанными закономерностями и дидактическими принципами педагогического процесса методика музыкального воспитания учащихся подразумевает такие закономерности: а) коммуникативные (зависимость эстетического развития детей от характера взаимодействия учителя и учеников); б) организационные (зависимость результатов от работоспособности учащихся); в) психологические (зависимость результатов от интереса детей к музыкальным занятиям, возрастных особенностей, степени постоянства внимания, уровня развития памяти).

Э. Б. Абдуллин выделяет следующие дидактические принципы музыкального обучения: 1) принцип музыкального образования и воспитания, музыкального развития учащихся; 2) принцип наглядности, который выступает в качестве логической основы построения системы музыкального обучения; 3) принцип связи музыкального обучения с жизнью; 4) принцип интереса, увлечённости, исполнительского отношения к урокам музыки; 5) принцип оптимизации процесса обучения, который характеризует деятельность учителя на занятиях и обращён к процессу обучения с выявлением особенностей каждого учащегося, фиксацией их музыкальных способностей [1, с. 83].

Общая педагогика, как указывает Э. Б. Абдуллин, делится на три ведущие функции методов обучения: регулятивная функция - определяется соотношением учебной деятельности с целью и задачами обучения; познавательная функция раскрывается через соотношение учебной деятельности с содержанием обучения; коммуникативная функция методов – отражает стиль взаимодействия учителя с учащимися [1, с. 98].

Общие методы педагогики относятся и к области музыкальной педагогики. Они неразрывно связаны как с частными дидактическими методами, раскрывающими специфику различных этапов обучения, так и с общедидактическими методами, отражающими общие способы достижения целей образования. Существуют различные подходы и классификация методов. В педагогике наиболее распространённым является классификация методов по источнику получения знаний: словесные, наглядные, практические.

студенты – будущие учителя математики. Оценка ответов на вопросы анкеты проводилась методами ранжирования, парных сравнений, шкальных оценок (в зависимости от типа вопросов). Обработку результатов проводили по стандартным методикам обработки результатов педагогических исследований. В связи с тем, что совокупность вопросов в анкете (объектов) характеризовалась не двумя, а несколькими последовательностями рангов, мы использовали коэффициент конкордации рангов Кендалла, определяемый по следующей формуле:

$$W = \frac{S}{S_{\max}} = \frac{12 \cdot S}{m^2 (n^3 - n)},$$

где W – коэффициент конкордации; m – число экспертов в группе, n – число факторов, S – сумма квадратов разностей рангов (отклонений от среднего).

Первые вопросы анкеты были направлены на получение данных об информированности преподавателей и студентов о роли, месте, содержании их научно-исследовательской деятельности, и участии респондентов в ней. Для выяснения характеристик каждого из компонентов готовности преподавателей и студентов к научно-исследовательской деятельности была разработана комплексная анкета, которая предусматривала оценки, суждения, самооценку респондентов.

На вопрос о том, какие виды работ входят в содержание научно-исследовательской деятельности учителя математики, были полученные ответы: делать математические открытия – 1%, изучение личности обучающегося – 60 %; изучение и обобщение педагогического опыта – 33 %; проверка собственных научных идей – 4 %; не дали ответа – 2 %. Данные позволили сделать вывод о недостаточно полном представлении учителей математики о видах и содержании научно-исследовательской деятельности. Это объясняется тем, что научно-исследовательская деятельность учителя математики – сложный процесс, который зависит от многих компонентов деятельности на всех этапах ее проведения. Первым в структуре деятельности рассматривается мотив, поэтому следующий вопрос анкеты направлен на выявление основных мотивов научно-исследовательской деятельности и взаимосвязи уровней мотивов и видами научно-исследовательской деятельности.

На вопрос о том, какому виду научно-исследовательской деятельности они отдают предпочтение в своей профессиональной деятельности, были получены такие ответы: делать математические открытия – 1 %; изучение личности обучающихся – 15 %; изучение и обобщение педагогического опыта – 10 %; проверка собственных научных идей – 4 %; не занимаюсь – 70 %.

Как видим, существует большое расхождение между позитивным отношением учителей к научно-исследовательской деятельности и количеством учителей которые занимаются этой деятельностью. По нашему мнению это связано с недостаточной готовностью учителей к проведению научно-исследовательской деятельности в школе и отсутствием организационно-методической системы проведения таких работ.

На вопрос о том, какие основные мотивы побуждают заниматься научно-исследовательской деятельностью, были получены такие ответы: стимулирование активности обучающихся в процессе изучения математики –

Научно-исследовательская деятельность студентов, в отличие от научно-исследовательской деятельности ученых, специалистов и от других видов деятельности самих студентов, должна быть: 1) обязательной; 2) систематической; 3) познавательной; 4) самостоятельной; 5) управляемой; 6) использовать методы научного познания; 7) иметь творческий характер.

Также, научно-исследовательская деятельность будущего учителя математики является педагогической исследовательской деятельностью.

Для того, чтобы провести теоретическое исследование подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности, мы выделили основные элементы структуры научно-исследовательской деятельности, которые являются базовыми в системе личностно-ориентированной подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности. И в соответствии с этой структурой мы провели провести оценку состояния готовности работающих учителей математики и студентов к этой деятельности.

Для оценки состояния готовности респондентов к научно-исследовательской деятельности мы использовали методы педагогической диагностики. «Философский словарь» трактует термин «диагностика» как особенный вид познания, который находится между научным знанием сущности и распознаванием единичного явления. Результат такого познания – диагноз, то есть вывод о принадлежности сущности, которая выражена в единичном, к определенному, установленному наукой классу в пределах определенных парадигм [6].

Педагогическая диагностика личности имеет свой предмет изучения и содержание, и осуществляется сугубо с педагогической целью, а именно для того, чтобы знать, как с учетом актуального уровня развития личности в целом и отдельных ее качеств, учить, воспитывать и направлять процесс самовоспитания личности согласно поставленной цели.

Термин «педагогическая диагностика» отображает тот факт, что разнообразные творческие мероприятия направлены на достижение педагогической цели, логично, вписываются в содержание и логику учебно-воспитательного процесса. Исследования по этой проблеме свидетельствуют, что при разработке анкет, тестов, диагностических педагогических заданий и других средств диагностики, необходимо учитывать ряд методологических принципов, а именно: концептуальность, системность на основе личностно-деятельностного и синергетического подходов.

Принцип концептуальности предусматривает наличие исходных теоретических положений о сущности явлений, которые изучаются. В нашем случае такими теоретическими положениями являются содержание и структура научно-исследовательской деятельности учителя математики.

Принцип системности требует изучения качеств и свойств личности как целостной системы, компонентный состав которой рассматривается во взаимосвязи и взаимовлияния. Использование вышеупомянутых принципов и прогнозируемая модель подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности [4], позволили нам составить закрытую анкету, отвечающую требованиям к анкетам такого рода.

В проведенном на первом этапе исследования анкетировании (2004-2006 годы) участвовали 208 учителей математики общеобразовательных школ I-III ступеней г. Ялты и г. Алушты с различным стажем работы, а позднее также и

1. Словесные методы (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой) занимают ведущее место в системе методов обучения. Они позволяют в кротчайший срок передать большую по объёму информацию, найти проблему, указать пути их решения, сделать выводы. Слово активизирует воображение. Память, чувства учащихся. В процессе музыкального восприятия словесные методы активизируют, помогают им раскрыть содержание произведения, способствуют осознанному вниманию учащихся.

2. Наглядные методы предназначаются в педагогике для чувственного ознакомления учащихся с жизненными явлениями, процессами, объектами с помощью все возможных рисунков, репродукций, схем, моделей и др.

3. К практическим методам в общей педагогике относятся методы, направленные на получение информации в процессе действий, формирующих практические умения и навыки.

К группе методов, определяемых спецификой музыкального искусства, известные педагоги музыканты относили: метод наблюдения за музыкой (Б. В. Асафьев); метод импровизации (Б. В. Асафьев); метод сопереживания (Н. А. Ветлугина); методы музыкального обобщения, забегания вперёд и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский, Э. Б. Абдуллин); метод «сочинения сочинённого» (В. О.Усачева); метод переинтонирования (М.С. Красильникова); метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирование художественно-творческого процесса (Е.Д. Критская, Л.В. Школяр) [7, с. 21].

Все вышеперечисленные методы общей педагогики выполняют обучающую, развивающую, воспитывающую, мотивационную и контрольно - коррекционную функции в музыкальном воспитании младших школьников. Естественно, что общепедагогические методы в музыкальном воспитании младших школьников имеют свою специфику. Выбор методов определяется задачами музыкального воспитания, степенью активности школьников, их возрастными особенностями. Все методы музыкального воспитания дополняют друг друга, вариативность применения которых способствует творческому развитию учащихся.

Метод забегания вперёд и возвращение к пройденному по Д. Б. Кабалевскому, или *метод перспективы и ретроспективы* в процессе обучения по Э. Б. Абдуллин, позволяют устанавливать связи между темами программы, формируя целостное представление о музыкальном произведении у учащихся. Это становится возможным благодаря установлению связей, во-первых, между темами различных этапов обучения. Учитель на последующих этапах обучения стимулирует успешное освоение учащимися новой темы в опоре на заложенные ранее знания и опыт, а так же выстраивает своеобразный «мостик» для перехода к темам следующих занятий [5].

Метод музыкального обобщения – ведущий метод организации музыкальных занятий – направлен на усвоение детьми ключевых знаний о музыке, на формирование художественного мышления, а так же на достижение целостности урока. Данный метод включает ряд последовательных действий. «Первое действие ставит задачу активизировать музыкальный, жизненный опыт, который необходим для введения в тему или углубления в тему занятия. Второе действие имеет цель познакомить учащихся новой темой. Третье

действие – это и закрепление, и формирование способности самостоятельно ориентироваться в музыке на основе усвоенного знания» [1, с. 235].

Действие «направлено на формирование способности учащихся самостоятельно ориентироваться в музыке на основе усвоенного знания». Таким образом, формируется способность свободно импровизировать на уроках фортепиано. Метод обобщения помогает детям убедиться в своей способности познать музыку, самостоятельно музицировать. « Он направлен на развитие художественного мышления учащихся, способности самостоятельно ориентироваться в музыке, осознав художественно - эстетическую функцию.

Метод эмоциональной драматургии направлен на активизацию эмоциональной драматургии являются: эмоциональный контраст; последовательное насыщение эмоционального тона урока [5].

На уроке музыки, как правило, различные методы применяются в совокупности с учётом источника приобретения знаний, видов художественной деятельности детей, типов урока, а так же задач развития художественно – творческих способностей.

Для нашего исследования особый интерес представляет *метод* моделирования *художественно – творческого процесса.* Сам термин «*моделирование»* означает «материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путём специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы». В процессе реализации метода художественно–творческого моделирования на уроке музыки материальное воплощение в форме звуков, интонации, мелодии и т. д. осуществляется благодаря тому, что ученик становится в позицию творца – композитора, творца – поэта, творца–художника, как бы заново создающего произведения искусства для себя и для других людей. Это обеспечивает ребёнку проживания знания и понимания смысла своей деятельности, что является особо ценным. При использовании данного метода особую ценность представляет то, «что стоит за музыкой», то о чём хочет поведать своей музыкой композитор, в роли которого выступает учащийся, почему именно это важно для него и важно ли это для других. Метод моделирования художественно - творческого процесса углубляет проблемный метод, направляя мышление учащихся в русло выявления истоков происхождения изучаемого явления, подталкивая детей к открытию новых граней образа, задавая определённую программу их детским переживаниям, вызывая к жизни те музыкальные интонации, с помощью которых можно передать эти переживания [6, с. 99].

Выводы. Таким образом, можно сделать следующий вывод, что в работе учащимися начальных классов, педагоги опираются на общепринятые методы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленных на решение задач музыкального воспитания и обучения учащихся. Методы музыкального обучения направлены на формирование музыкальных знаний, умений и навыков, формирование певческого звука, развитие творческих способностей, формирование исполнительского мастерства. Методы музыкального воспитания имеют свою специфику и направлены на духовное общение ребёнка с миром музыки, развитие художественного мышления и приобщение к духовно-нравственным ценностям, эстетической сущности музыкального искусства в целом. Методы музыкального обучения и воспитания не

возможности обращаться к лучшим образцам российского и мирового математического образования, достижениям педагогической науки и современным образовательным технологиям, создание и реализация ими собственных педагогических подходов и авторских программ [1]. Для осуществления перечисленных направлений работы у учителя математики должна быть сформирована на достаточном уровне научно-исследовательская деятельность. В соответствии с ФГОС ВО 3+ и по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки «Математика») (уровень бакалавра) и 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа «Математика в основной и старшей школах» и магистерская программа «Математика в профессиональном образовании») выпускник должен быть готов к таким основным видам профессиональной деятельности: педагогической, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской, исследовательской (выпускник бакалавриата) и научно-исследовательской (выпускник магистратуры). Кроме того, у учителя математики должна быть на достаточно высоком уровне сформирована и математическая деятельность. Каждый из перечисленных видов деятельности у будущего учителя должен быть сформирован уже в период обучения в вузе. Специфика научно-исследовательской деятельности в том, что она формируется в каждом из перечисленных видов деятельности, пронизывает все формы организации обучения, позволяет конкретизировать, углубить, систематизировать их содержание. Предмет нашего исследования – личностно-ориентированная подготовка будущего учителя математики к научно-исследовательской деятельности, при этом мы рассматриваем данную деятельность с различных позиций: и как педагогическую, и как самостоятельную, и как творческую.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы планируем представить результаты констатирующего эксперимента, основной задачей которого проанализировать состояние готовности работающих учителей математики и студентов – будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности для выяснения необходимости специальной организации подготовки студентов к этому виду деятельности.

Изложение основного материала статьи. В основе любой деятельности лежит готовность человека к ее выполнению (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, А. Г. Мороз, Г. С. Костюк, В. А. Моляко, В. А. Сластенин и др.). Контент-анализ психолого-педагогических исследований показал, что специфика готовности к педагогической деятельности и ее различным разновидностям формируется на основе внешних и внутренних условий и может быть рассмотрена с позиций системно-деятельностного подхода.

Сразу отметим, что в рамках нашего исследования мы рассматриваем научно-исследовательскую деятельность будущих учителей математики как деятельность, которая, в общем понимании не является профессиональной научной деятельностью, а является неотъемлемой составляющей их профессиональной подготовки, осуществляется на протяжении всего срока обучения в вузе, но может иметь, как показывает опыт, не только субъективно значимые результаты, но и объективную научную ценность. Первой ступенью научно-исследовательской деятельности студентов мы считаем их учебно-исследовательскую деятельность [5].

4. Костоусов, Н.С. Кадетское образование: генезис, современное состояние и перспективы. Автореф. дис. д-ра пед. наук. Текст. / Н. С. Костоусов. – Екатеринбург, Уральский ГПУ, 2007. – 36 с.

5. Юдин, В.В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение / В.В. Юдин // Вестник Оренбургский государственный университет. – № 11. – 2011.– С. 246–252.

6. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 16 мая 2012 г. N 1199 г. Москва «Об утверждении Типового положения о президентских кадетских, суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальном училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах, находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации».

7. О национальном проекте формирования национальной элиты России с детства на базе суворовских, нахимовских военных училищ и кадетских корпусов страны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ruscadet.ru/units/assambl/07/1-assambl/doklad-bobr.htm

8. Балабай, Н.А. Организация воспитательной работы в кадетских корпусах Российской империи, созданных на территории Украинских губерний в середине XIX – в начале XX ст. // Сборник научных трудов Харьковского университета Воздушных Сил, 2012. – выпуск 2 (31). – С. 148–152.

Педагогика

УДК: 371.24

кандидат педагогических наук, доцент Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления и результаты констатирующего эксперимента по формированию готовности будущих учителей математики в процессе их личностно-ориентированной подготовки.

Ключевые слова: готовность к научно-исследовательской деятельности, будущий учитель математики.

Annotation. The main trends as well as the results of the observation stage of experiment of Math teacher's Students Faculty readiness building in the process of the student-centered approach teaching are described in the present article.

Keywords: Readiness for scientific research, math teacher's faculty students.

Введение. В соответствии с «Концепцией развития математического образования в Российской Федерации» одной из основных задач развития математического образования является повышение качества работы преподавателей математики (от педагогических работников общеобразовательных организаций до научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования), обеспечение им

используются изолированно один от другого. Они находятся в постоянном взаимодействии и варьировании. Все методы связаны между собой и применяются в соответствии с поставленными воспитательными целями и задачами. От знания методических основ музыкального воспитания учащихся начальной школы, от оптимального выбора методов с учётом особенностей и возможностей участников детского вокально-хорового коллектива зависит результат воспитательной работы.

Литература:

1. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школ / Э. Б. Абдулин // М., 1983. – 235 с.

2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев // М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

3. Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. Ветлугина // М.: Просвещение, 1983. – 256 с.

4. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко // Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с.

5. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // М., 1980. – 186 с.

6. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л. В. Школяр // Научно-методическое пособие для учителя музыки и студентов средних и высших учебных заведений. – М.: Флинта-Наука, 1999. – 324 с.

7. Усачева О.В. Стилевой подход к содержанию и организации слушания музыки в школе : автореф. дис. канд. пед. наук : 17.00.01 / О. В. Усачева.– М., 2006. – 24 с.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГЕНЕЗИСА ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема духовности и духовной культуры; проанализирован исторический аспект генезиса духовной культуры. В изложенном материале духовная культура человека определена составной частью общечеловеческой культуры, в связи с этим её развитие и становление рассматривается в плоскости общей теории культуры.

Ключевые слова: духовность, культура, духовная культура.

Annotation. The article deals with a problem of spirituality and spiritual culture. It is analyzed the historical aspect of the genesis of the spiritual culture. In the given work spiritual culture of humanity is defined as a part of human culture, in this regard its development and formation is seen from the point of general theory of culture.

Keywords: spirituality, culture, spiritual culture.

Введение. Актуальность проблемы формирования духовной культуры будущего учителя связана с реформированием высшего образования, стратегической направленностью профессиональной подготовки учителя на установление взаимосвязи между культурой и образованием. Это обусловлено тем, что культура фокусирует систему ценностей, которые являются основой личностных представлений субъекта познания; формируют и регулируют взаимоотношения человека с миром. Поскольку духовная культура будущего учителя представляет собой сложное индивидуально-личностное образование, основывающееся на ценностных понятиях и динамика которого в значительной мере обусловлена процессами самопознания различных аспектов своего «Я», актуальность приобретает развитие у студентов способности к рефлексии, которая одновременно выступает основой и условием формирования духовной культуры будущих учителей и показателем ее сформированности.

В осмыслении исследуемой проблемы большое значение имеет изучение и анализ научных достижений выдающихся представителей отечественной и зарубежной философской мысли (М.М. Бахтин, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, С. Франк). Исследуя генезис духовной культуры и формы ее проявления авторы определяют этот феномен как сложное интегративное понятие включающее весь арсенал человеческих ценностей и состоящее из процессов и продуктов их формирования.

Феномен духовной культуры в истории философской мысли занимает одно из значительных мест. Рассматривая этот феномен в историческом становлении культуры можно сказать о том, что духовная культура возникла в процессе социантропогенеза – явление человека как продукт культуры, создающего ее [8].

Цель статьи: рассмотреть исторический аспект генезиса духовной культуры.

Изложение основного материала статьи. Понятие «духовная культура» – вытекает из понятия «культура». Первоначально оно подразумевалось как целостное влияние на природу, воспитание и обучение самого человека. Позднее культура стала ассоциироваться с чертами личностного усовершенствования. В эпоху Возрождения культуру стали понимать, как соответствие гуманистическим идеалам человека [7].

На философском уровне мысли о содержании духовной культуры возникли достаточно поздно – только в 17-18 ст. в работах С. Пуфендорфа, Дж. Вико, Б. Франклина, И. Канта. Человек определялся как особь наделенная разумом, волею, способностью создавать, а история человека – как его саморазвитие. Культуру понимали, как «царствие духа», но не в целом, а в конкретных представлениях – философии религии, этике, эстетике, философском языке, аксиологии, антропологии.

По Кассиеру, культура – является ключом к открытию загадки человека и может быть определена как процесс прогрессивного самоосвобождения человека [5].

Изучая проблему формирования духовной культуры будущих учителей необходимо обратиться к этической концепцией А. Швитцера, согласно которой культура – это «благоговение перед культурой», «перед жизнью».

образования. Этот процесс конечно не простой, мы подчеркиваем, крайне дискуссионный, но с точностью можно утверждать (и тому подтверждение многочисленные круглые столы и слушания на самом высоком государственном уровне, научные конференции), что существует объективная необходимости развития Кадетского образования в стране и придание ему более высокого уровня. Очевидно, что решить все сложные вопросы и устранить возникающие проблемы и недостатки, возможно только при участии высшей государственной власти, способной обеспечить четкое взаимодействие всех структур от Министерства Образования и Министерства Обороны до различных департаментов и органов местного самоуправления в регионах.

Выводы. Таким образом, проделанный нами анализ исторической, научной и научно-методической литературы помог:

– раскрыть сущность и уточнить определения ключевых понятий: «воспитание», «воспитательный процесс», «кадетское образование и воспитание», «кадетское училище»;

– сделать обобщающий вывод о глубоких исторических корнях и особой значимости кадетского образования и воспитания в системе образовательного процесса современной России. Создание кадетских школ и училищ, развитие Суворовских и Нахимовских военных училищ, современное состоянии воспитательного процесса в них является одним из важнейших инструментов подготовки государственной элиты Российской Федерации;

– воспитательный процесс в кадетских училищах имеет свои отличительные принципы его организации и управления от общеобразовательных учреждений, которые были заложены еще в дореволюционных кадетских корпусах и которые были основаны на высоком гражданском долге, патриотизме. Социальный эффект этого состоит в том, что кадетское воспитание ограничивает подросткам возможности перейти черту законопослушания, приобщает их к здоровому и полезному образу жизни; именно это и заложено в девиз Севастопольского президентского кадетского училища – «ПОЛЬЗА, ЧЕСТЬ И СЛАВА»

– время диктует необходимость в кратчайшие сроки создать четко действующую государственную систему подготовки новой элиты государственных служащих России. Воспитываться «государевы люди» должны с детства, на основе имеющихся учреждений и структур суворовского и кадетского образования.

Литература:

1. http://www.pandia.ru/text/77/209/83701.php

2. Гревцева, О.В. Специфика образовательной среды пансионного учебного заведения // Образование элитного качества: стратегия, содержание, технологии. Материалы IV Всероссийской ткрытой научно-практической конференции довузовских общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации (г. Ставрополь, 24 апреля 2015 г.) /науч. ред. Л.П. Погребняк, В.С. Степанов. – Ставрополь; Альфа Принт. 2015. – 944 с.

3. Постановление СНК СССР И ЦК ВКП(Б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации».

условиях полного пансиона, воинского общежития, регламентацией распорядка дня и приемом с 5-го класса (в течении 7 лет обучения).

Кадетское училище – это федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение с дополнительными образовательными программами, имеющих целью подготовку всесторонне образованных и патриотически настроенных граждан, ориентированных на государственную службу, и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации [6].

В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения прописаны обязанности образовательного учреждения в области воспитания. Образовательное учреждение обязано формировать социокультурную среду, создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности, сохранения здоровья обучающихся, способствовать развитию воспитательного компонента образовательного процесса, включая развитие ученического самоуправления, участие воспитанников в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов. Эти требования будут реализованы при условиях создания единой воспитательной системы кадетского училища, развития самоуправления, проецирования индивидуальной траектории развития каждой учебной группы.

Среди основных воспитательных задач училища определены: развитие у обучающихся высоких морально-психологических, деловых и организаторских качеств, физической выносливости; воспитание у кадет гражданственности, любви к Родине и семье, уважительного отношения к духовному и культурному наследию.

Эти задачи решаются путем организации в училище *воспитательного процесса,* который представляет собою профессионально организованный целостный учебно-воспитательный процесс, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством, культурным содержанием и методами освоения культуры.

Воспитательная работа является частью образовательного процесса и одним из основных видов деятельности училища.

Ко всему выше сказанному необходимо добавить еще одно весьма важное и актуальное положение. Русская кадетская педагогическая система не только положительно разрешает все проблемы, связанные с естественным отбором и с публичной подготовкой новых поколений общественных и государственных публичных (не закулисных) элит, но также помогает частично преодолеть, или, по крайней мере, нейтрализовать, одно большое современное социальное бедствие: распад и даже исчезновение традиционной семьи. Ибо кадетские корпуса, полноценно организованные в традиционном духе русской культуры, в значительной мере заменяют учащимся в них детях семью. Ведь еще со времен Платона точно установлено, что воспитание детей покоится на двух столпах: на семье и на школе. Если же в современной глобальной цивилизации нормальная человеческая семья имеет тенденцию на деградацию и даже на исчезновение («на исчезновение», говорит Фрэнсис Фукуяма), то Кадетские Корпуса являются наилучшим выходом из создавшегося положения, ибо они являются для учащихся в них кадет одновременно школой и семьей [7].

На сегодняшний день в ученой и общественной среде кадетского движения имеется полемический тезис о создании в России единой, четко отлаженной системы Кадетского образования как отдельной ветви общего

Можно сделать вывод о том, что понятие культуры зависит от понимания человека. Так Хосе-Ортега-и-Гассет утверждал, что культура – это система живых идей, которыми владеет каждое время, или система идей, которыми живет время [3].

Термин «культура» имеет латинское происхождение: «culture» – обработка, улучшение человеком чего-то естественного. Сначала этот термин применялся в связи с обработкой земли (agri culture), как основной материальной деятельностью человека. Но этот термин имел и второе значение: «cultura amini» или «cultura litterarumis» – культивирование духа [2].

В педагогическом понимании культура – совокупность практических, материальных и духовных достижений общества, которые отражают исторически достигнутый уровень развития общества и человека и воплощаются в результате продуктивной деятельности [4].

В узком понимании культура – это сфера духовной жизни общества, которая охватывает прежде всего систему воспитания., образования, духовного творчества (особенно искусства), а также институты и организации, которые обеспечивает их функционирование.

В философии понятие культура – это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленных в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, взаимоотношений людей между собой и отношения к самим себе.

В контексте общефилософского понимания культуры, рассматривается культурологический подход. При котором под проблемами педагогического образования понимается овладение учителем общей и профессионально-педагогической культурой, активное освоение педагогических теорий, ценностей, технологий. Овладевая общей и профессионально-педагогической культурой как «внебиологическим механизмом» передачи социальной наследственности, преподаватель реализует в своей практике культурологические функции образования и педагогики. Педагогические факты и явления при таком подходе анализируются с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем.

В современной культурологи проведен достаточно полный анализ эволюции понятия «культура». В результате был сделан вывод о том, что понимание культуры и перспектив ее развития объясняется не только теоретико-познавательными, методологическими причинами, но и зависит от профессиональных, социальных установок исследователей. В настоящее время в изучении культуры определилось три направления, рассматривающих ее:

1) как совокупность материальных и духовных ценностей;
2) как специфический способ человеческой деятельности;
3) как процесс творческой самореализации сущностных сил личности.

Культура для человека – сфера формирования духовности, основа мышления и получение объективных истин о жизни людей и природы. С помощью культуры человек приобретает внутреннюю свободу мысли, действия, совести. Именно с ее помощью формируется уникальная, неповторимая личность с определенной духовной культурой.

Духовность – сложное понятие. Оно использовалось прежде всего в религиозной философии и связывалось ею с действием самостоятельной

духовной субстанции, которой принадлежат функции творения и определения судеб мира и человека.

Это понятие употребляется в контексте светской культуры. Оно определяет ценности, на основе которых решаются смысложизненные проблемы, обычно выражающиеся для каждого человека в системе вечных вопросов» человеческого бытия. Человек открывает и решает эти вопросы заново для себя и при этом по-своему в зависимости от изменения исторического времени, пространства. На пути их решения осуществляется духовное восхождение личности.

Духовность – есть показатель существования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов, в ней концентрируется проблемы, относящиеся к высшему уровню духовного усвоения мира человеком. Духовное пространство человека, как пространство духовной культуры, всегда включало в свое построение «вертикаль», разделяющую возвышенное, сакральное и низменное, обыденное, «земное и небесное», «добро и зло» (М.М. Бахтин). Духовное восхождение есть путь к постижению истины, добра, красоты и других высших ценностей.

Проблема духовной культуры – это проблема выхода человека за рамки узкоэмпирического бытия, преодоление себя «вчерашнего» в процессе обновления и совершенствования, «восхождение» личности к своим идеалам, ценностям и реализации их на своем жизненном пути. Следовательно, это проблема жизнетворчества. В таком контексте, духовность есть интегративное качество, относящееся к сфере смысложизненнных ценностей, определяющих содержание, качество и направленность человеческого бытия, и «образ человеческий» в каждом индивиде. Содержание духовности как определенного качества человеческого бытия интегрирует мысль, знание и чувство – переживание с действием – поведением.

Духовность может быть светской и религиозной. Это две разные, но взаимосвязанные линии духовного развития человека. Было бы неверно отождествлять только с религиозностью. В таком случае происходило бы отлучение от духовного развития значительной части человечества, сузилось и обеднилось бы само понятие духовности. О том, что духовность существует не только в сфере религии, свидетельствует вся человеческая культура, прежде всего ее нравственная и художественная составляющие.

Духовность всегда была связана с гуманистическими идеями, центром которых является отношение человека не только к себе, но и к другим людям, к обществу. Стержневыми характеристиками, вокруг которых концентрируется гуманистический смысл духовности, являются Вера, Надежда, Любовь и София – мудрость жизни. Светской духовности также присущи высшие абсолютные ценности – жизнь, любовь, верность и другие.

В процессе генезиса понятия «культура» в его содержании появлялись дополнения, связанные с особенностями той или иной эпохи. Так, например в первобытное время под культурой понимали появление первых орудий труда, одежды, жилья, развитие языка, что привело к возникновению своеобразной «триады»: человек разумный, человек-производитель, и человек-игрок. Мыслители Китая, Индии, Египта, Греции, Рима, анализируя мир, видели человека в свете бытия вещей. Сократ, Платон и Аристотель в центр своих философских трактатов ставят человека с его культурными ценностями. Протагор провозглашает, что «человек есть мера всем вещам», признавая

Наиболее существенными, присущими только кадетскому образованию, историко-педагогическим признаком и отличием являются: элитарность – кадеты были наиболее приближены к императорским особам; цель образовательной деятельности – формирование высокообразованной личности, преданной служению государству.

Важнейшими отличительными особенностями *кадетского образования* от общего были:

- во-первых, преемственность традиций и сохранение на всю жизнь чувства признательности и благодарности своему кадетскому корпусу;
- во-вторых, духовно-нравственная основа, которая формировала основной принцип служения у кадет: «Вера – Богу, Жизнь – Царю и Отечеству. Честь – Никому!»;
- в-третьих, направленность целостной системы кадетского образования на раннюю профессионализацию;
- в-четвертых, уровень среднего образования в кадетских корпусах был достаточным для поступления в университеты или военные училища.

В своей научной работе Н. С. Костоусов определил, что *кадетское образование* – это специально организованный целенаправленный процесс воспитания и обучения высокообразованной личности государственного служащего [4, с. 32].

Анализ имеющихся научных трудов позволяет сделать вывод о том, что кадетское образование неразрывно также и с понятием *кадетское воспитание*. И нам следует отметить, что самым важным является именно кадетское воспитание (и исторические документы это наглядно показывают), поэтому правильнее говорить о кадетском воспитании и образовании, ставя во главу угла воспитательную часть единого процесса – процесса воспитания будущего государственно мыслящего человека и Патриота своего Отечества.

Кадетское воспитание представляет собою, по определению Юдина В.В., строго согласованную, с общими началами российского государственного устройства, систему формирования личности воспитанника с целью подготовки его к служению Отечеству на государственном и, в первую очередь, военном поприще посредством сообщения каждому воспитаннику тех верных понятий и стремлений, кои служат прочною основою чувству верноподданнического долга, сознательного повиновения власти и закону, всех личных, семейных и общественных добродетелей, и осуществляемая специально подготовленными воспитателями и начальниками в условиях интерната с военным укладом жизнедеятельности и раздельного обучения [5, с. 247].

В России за последние годы и особенно с 1997 года наряду с Суворовскими и Нахимовскими училищами в системе образования стал создаваться новый тип общеобразовательных учреждений – кадетские школы (интернаты), кадетские корпуса, кадетские училища, президентские кадетские училища, создаются кадетские классы в общеобразовательных школах.

Однако, полученный опыт показывает, что полноценное Кадетское образование возможно только в условиях особого типа учреждений, таких как Суворовское военное училище или Нахимовское военно-морское училище, кадетский корпус или кадетское училище. Только в таких самостоятельных учебных учреждениях, по специальным программам может осуществляться воспитание и подготовка молодежи к военной и гражданской службе в

годы русского лихолетья в эмиграции. Но испытание, посланное народу – Великая Отечественная война восстановила насильно прерванную связь Русской истории. В 1943 году были созданы суворовские и нахимовские училища по образу «старых кадетских корпусов». В постановлении советского правительства подчеркивалось, что суворовские военные училища «имеют целью подготовить мальчиков к военной службе в офицерском звании и дать им общее среднее образование... В суворовские военные училища принимать мальчиков с 10-летнего возраста со сроком обучения 7 лет» [3]. Так было восстановлено в России кадетское образование и кадетское движение. И суворовские и нахимовские училища с честью продолжили славную историю кадетских корпусов Российской Империи. Воспитанники суворовских и нахимовских училищ, также как кадеты Российской Империи, на всю жизнь сохраняют великое кадетское братство и гордятся званием суворовец. В кадетском движении сохраняется живая связь поколений, ветераны передают свой опыт юным воспитанникам, крепнут традиции взаимовыручки и взаимопомощи, которые всегда были свойственны кадетскому братству.

Поэтому педагогическое наследиекадетских корпусов дореволюционной России и передовой педагогический опыт нравственного воспитания, накопленный в суворовских военных училищах советского периода, основу которого составляли традиции служения Отечеству, в эпоху современных государственных социально-экономических преобразований и реформирования Российской армии приобретает особую актуальность.

Представляется очевидным, что одним из самых важных и необходимых ресурсов развития и процветания России является ресурс профессионального и нравственного управления страной.

На основе анализа научно-педагогической литературы можно утверждать, что все великие времена России связаны с успехами ее государственного управления, а все ее неудачи - с отсутствием оного. Когда государство Российское перешло к системе воспитания своей государственной элиты с детства в кадетских корпусах, то скоро на государственной службе стали появляться выдающиеся государственные деятели, полководцы, представители науки и искусства. Среди них министр иностранных дел, канцлер А.М. Горчаков и государственный секретарь М.А. Корф. Полководцы П.А. Румянцев, М.И. Кутузов, А.А. Брусилов, И.С. Дорохов, Л.Г. Корнилов, А.М. Каледин. Адмиралы Ф.Ф. Ушаков, П.С. Нахимов, С.О. Макаров, А.В. Колчак. Поэты и писатели А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, В.И. Даль, А. А. Бестужев, А.И. Куприн. Композиторы Н.А. Римский-Корсаков и А.Н. Скрябин. Мореплаватели И.П. Лазарев, Ф.Ф. Беллинсгаузен, И.Ф. Крузенштерн. Живописцы В.В. Верещагин, П.А. Федотов, Н.А. Ярошенко.

Изучение исторической и научной литературы дает возможность утверждать, что созданная система подготовки национальной элиты имела несколько своих родовых черт. А именно, она воспитывала детей и будущих государственных деятелей с детства; в нравственной строгости; образование носило широкий гуманитарный характер; развивало ответственность, способность принимать обоснованные и своевременные решения и быть лидером, а также несомненный личный патриотизм каждого воспитанника.

Отличительной чертой этой системы, был и остается тот факт, что все ее воспитанники служили Отечеству на военном или гражданском поприще.

человеческую мудрость, оценивая деятельность человека как творца материальных и духовных ценностей, воплощая в жизнь триаду человека умного, производителя, творца.

Развитие античной культуры, периода средневековья, а потом Ренесанса, нового и новейшего времен привели к возникновению другой «триады» – единства таких духовных ценностей как Истина, Добро, Красота, которые объединились в единое целое – гуманизм. Человек признается критерием развития общества и его высочайшей целью, появляется «homo eges» – человек, который мыслит и действует.

В то же время в учении древнегреческого философа Эпикура находим проповеди одинокой жизни, беззаботного духа («атараксии»), признание высочайшей целью человека познание природы. Популяризатором учения Эпикура был поэт и философ – материалист Лукреций Кар. В поэме «О природе вещей» он, размышляя о возможном счастье для человека, видит его не в виде общественной борьбы, не в подавленном состоянии страха и покорности государству, а в освобождении от них. Воспитание свободного человека он усматривал только во всестороннем развитии духовности личности [6].

Обращаясь к проблеме воспитания личности в Риме, считаем необходимым рассмотреть работу Тита Ливия «История Рима от основания города», которая отражает проявление римской духовной культуры. В период гражданской войны в Риме, частого изменения правителей жил и работал оратор, философ и политический деятель Цицерон. В его размышлениях о высшем благе для человека, которое изложено в трактатах «О границах добра и зла», «Об обязанностях» определяются источники счастья – добродетели, главные из которых – мудрость, справедливость, мужество, воздержание. Цель воспитания Цицерон видел в воспитании умения воздержанного объединения интересов общества и личной пользы. Кроме того, у Цицерона появляется термин «культура» как «умственная деятельность». Он использовал его также для характеристики внутреннего мира человека, говоря о «культуре души» [6].

В средневековье существовало выражение «cultura mentis», то есть умственная, духовная культура. В таком понимании термин «культура» начал широко использоваться в произведениях Т. Мор, Ф. Бекона, Т. Гоббса.

Осмысление культуры как гуманного источника человеческой жизнедеятельности в эпоху Возрождения способствовало появлению идеи всестороннего развития личности, универсального человека как высокодуховного существа. Выдающиеся деятели эпохи Возрождения положили начало новой, гуманитарной светской культуры, не только обращенной к человеку, но и исходной от него. В этом проявлялась противоположность новой культуры культуре средневековья: в духовной жизни она противопоставила авторитет священного писания и церкви правам человека. Культура Возрождения была ориентирована на индивидуальный тип духовной деятельности, который и сегодня является своеобразным эталоном становления творческой личности.

Основной принцип гуманитарной культуры, которую создает и контролирует человек (маляр, ученый, поэт, философ), можно охарактеризовать известным выражением: «Человек – творец культуры». Это подтверждают и слова итальянского гуманиста -XV ст. Д. Манетти: «После первоначального и еще не законченного творения мира все, наверное, было

изобретено, изготовлено и доказано к совершенству нами. Ведь наше, то есть человеческое, поскольку созданное людьми, то, что вокруг: все жилье, укрепления, города, все сооружения на земле... Наши – живопись, скульптура, ремесла, науки. В конце концов, наши – все орудия, которые достойные удивления и увлечения. Они были созданы и изготовлены с выдающимся и исключительным мастерством, благодаря проникновенности и человеческому остроумию или, скорее, божественному уму» [5].

Начиная с XVII столетия, понятие «культура» используется уже более широко: не только для определения отдельных направлений, способов, результатов деятельности человека, а и для того, что им создано и существует рядом с природой. Впервые в таком широком толковании этот термин применил С. Пуфендорф. Именно это утверждение стало основанием концепции И.Т. Гердера.

Проблема культуры, концепция ее развития рассматривались также И. Кантом и Г. Гегелем. И. Кант связывал развитие культуры с усовершенствованием морального сознания, а Г. Гегель усматривал основное содержание в развитии мышления человека в сторону все большего ее привлечения к абсолютному духу: «В… развития всеобщности мышление и есть абсолютная ценность культуры» [1].

В XIX ст. начинают возникать разнообразные подходы к раскрытию содержания культуры с исторических, археологических, искусствоведческих, семеотических и других позиций. Этот процесс длится и сегодня. Многие из современных авторов (А.И. Арнольдов, В.П. Иванов, М.С. Каган, А.К. Уледов, В.Г. Федотова, Т.В. Холостова) рассматривают сущность духовной культуры, ее содержание, особенности и средства формирования, отмечая, что культура, как система духовного производства, охватывает создание, сохранение, распространение и потребление духовных ценностей, взглядов, знаний и ориентаций – все то, что составляет духовный мир общества и человека.

На современном этапе в Российском Государстве происходит интенсивный процесс становления духовного возрождения народа. Истоки философии – в культуре Киевской Руси, в древнейших памятниках письменности, где были заложенны основы нашей литературы, языка, духовности. Вместе с введением христианства начинается расцвет образования, искусства, архитектуры, живописи, музыки, письменности, культуры вообще. Характерной особенностью развития философии Киевской Руси является то, что она происходила вместе с развитием культуры.

Единство философии и культуры имело свои последствия. С одной стороны – культура Киевской Руси была философски насыщена, духовно богата и значима, так как философия была органически вплетена в общую культуру, которая служила ей родным домом. С другой стороны – синкретичность культуры и философии задерживала развитие философии как самостоятельного и профессионального рода деятельности, не оказывала содействие разработке «понятийно-логичного аппарата собственно философского знания и созданию философских систем».

После принятия христианства Киевская Русь приобщается к достижениям мировой культуры; используются разнообразные религиозные, исторические, поучительные произведения древних мыслителей. Историки считают, что развитием своей культуры Киевская Русь «... продемонстрировала пример

повышение компетентности участников воспитательного процесса в кадетских училищах.

Изложение основного материала статьи. В ценностных ориентациях современного российского общества происходят существенные изменения. С одной стороны, нравственные основы, возвышаемые во все времена в общественном сознании российского народа: патриотизм, верность военной присяге, священное отношение к защите Отечества – совсем недавно подвергались сомнению, даже оспаривались, а с другой стороны Российскому государству жизненно необходимы государственные служащие с высокими нравственными устоями, готовые осознанно обеспечивать национальную безопасность страны. Нравственная воспитанность государственного служащего, как офицера, так и гражданского специалиста должна стать основой его профессиональной деятельности и условием его служебного роста.

Этим и обуславливается повышенное внимания к развитию воспитательных систем в образовании, возникла реальная необходимость качественно новых подходов к воспитанию и совершенствования системы мер, направленных на создание условий для социализации и эффективной самореализации учащихся.

Введение ФГОС нового поколения требует смещения педагогических приоритетов: приоритет «выучить» должен быть смещен на «воспитать», а сам трансформирован в «научить учиться». Модернизация Российского образования ставит перед современной школой принципиально новые задачи, открывая творческие возможности создания различных типов, видов и моделей образовательных учреждений [1]. В рамках данного процесса в российской системе образования происходит возрождение так называемого «пансионного», закрытого типа образования. Наиболее ярко и широко данные образовательные учреждения представлены образовательными учреждениями Министерства обороны РФ, к ним относятся: Президентские кадетские, Суворовские военные, Нахимовское военно-морское, Московское военно-музыкальное училища и кадетские корпуса. Дело еще и в том, что школы-пансионы предлагают набор услуг, который в обычной школе отыщется с трудом, и в дополнение к оному практически каждый пансион обладает только ему присущими особенностями. Школа-пансион - особый тип образовательной организации, сложность структуры которой формируется, с одной стороны, динамическими процессами взаимодействия субъектов и объектов образовательного пространства: учащихся, учителей и родителей. С другой стороны, пансион, закрытое элитарное образовательное учреждение, которое отличает консерватизм традиций и устоев. Именно они определяют «фирменный знак», лицо организации [2, с. 58].

Основанием этого «знака» в России более 300 лет назад стала Навигационная школа, основанная Петром Великим, которая явилась прообразом кадетских корпусов Российской Империи. Воспитанниками кадетских корпусов являлись не только великие русские полководцы и флотоводцы, стяжавшие своими победами славу Русской Державы, но и великие поэты, художники, композиторы, ученые, ставшие цветом Российской культуры и науки. В кадетских корпусах воспитывались и многие выдающиеся государственные деятели России.

После 1917 года казалось, что в СССР прервалась традиция, и кадетское движение и кадетское братство сохраняют лишь русские люди, оказавшиеся в

позиции науки управления в условиях введения Федерального государственного общеобразовательного стандарта.

Ключевые слова: кадет, кадетское образование, воспитательная система, элита, кадетское училище, воспитательный процесс.

Annotation. The article summarizes the main historical stages of formation and development of cadet schools, describes their role in the formation of the state elite of the Russian state. Revealed the conceptual framework in establishing the system of management of educational process in the cadet schools, highlighted the key issues of differences of cadet education and training, an attempt to comprehend the peculiarities of the pedagogical process in the cadet College from the position of science management in the introduction of the Federal state educational standards.

Keywords: cadet, cadet education, the educational system, the elite, cadet school, the educational process.

Введение. В последнее десятилетие в российском обществе произошли глубокие изменения, повлиявшие на социальную активность людей, на уровень требований к реализации личностного потенциала, определение жизненных позиций. Экономические и политические изменения привели к трансформации духовных и материальных ценностей и повлекли за собой необходимость модернизации системы обучения и воспитания молодежи. Система образования достаточно быстро отреагировала на задачи, поставленные новым этапом исторического развития России. Унификация образовательных учреждений сменилась разнообразием их видов, вариативностью планов и программ, внедрением новых методик образования и воспитания, в основе которых закладывается приоритет развития личности, учет познавательных интересов и способностей подрастающего поколения.

Заметным явлением в системе российского образования стал новый тип общеобразовательных учреждений - кадетские школы (интернаты), кадетские корпуса, президентские кадетские училища. Опираясь на исторический опыт российского военного образования, они заполнили пустующую нишу специального, целенаправленного образования и воспитания юношей.

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиции науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер.

Проблемы построения системы управления учебными заведениями в целом рассмотрены в работах В.И. Загвязинского, В.А. Караковского, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, М.Л. Левицкого, А.А. Орлова, М.М. Поташника, Н.С. Сунцова, Р.Х. Шакурова.

Большое внимание уделено управлению воспитательным процессом в рамках теории воспитательных систем образовательной школы, которые подробно описаны в работах В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, А.М. Сидоркина, Е.Н. Степанова и др. Сущностные вопросы определения и исторического генезиса кадетского образования и воспитания рассматривали Н.С. Костоусов, Н.А. Балабай, В.В. Юдин и другие.

Формулировка цели статьи. Целью данной статья является попытка разработки новых подходов к формированию теоретических основ для построению модели управления воспитательным процессом в кадетских училищах, определения основного понятийного аппарата, используемого в исследовании кадетского образования, выработка основных направлений

закономерного перехода от мифологического к религиозному и от религиозного к философскому мировоззрению».

Значительную роль в философских взглядах Киевской Руси сыграло творчество и деятельность монахов-аскетов Печорской Лавры – преподобных Антония и Феодосия, которые проповедовали религию не только словом, а и примером. Социально-философское наследие основателя монастырской идеологии православного монашества св. Феодосия Печорского по глубине содержания, характеру постановки вопросов и сущности сформулированных предложений поднимает автора к уровню всемирно выдающихся мыслителей. Св. Феодосий как идеолог православия отстаивал основные положения миропонимания, идеи выборности монашества, проповедовал основы христианской морали и этики, разоблачал корыстолюбие, требовал от монахов полного покаяния, соблюдения постов, участия каждого в физической работе, соблюдения дисциплины, отказа от собственности. Он видел истинный путь служения Богу в отказе от мира, уважал свободу воли, утверждал милосердие и славу человека. Основу его социальных взглядов составляла идея необходимости создания монастырского надзора над светской властью, обществом. Св. Феодосий выступал против иудаизма и католицизма, разделения церкви, стоял на страже церковных интересов, был нетерпимым к еретикам, далеким от религиозной толерантности.

В вопросах, которые волновали мыслителей Киевской Руси, следует рассматривать морально-политические взгляды общественного деятеля, основателя гуманистических идей Владимира Мономаха. В своем основном произведении он освещает вопрос мироздания, сущности и нравственности человека, провозглашает гуманистические идеи. Мономах считал умственную и физическую работу неразрывными, поскольку умственный труд для него – это общий итог, на котором обогащаются знание и опыт.

К трудам известных мыслителей добавляются работы выдающегося деятеля, писателя Нестора Летописца. Основу его социальных взглядов составляет идея богоизбранности славянского народа, сохранение единства великого государства – Киевской Руси. Он видит высшую мудрость в слове Божьем, Евангелии, апостольских поучениях и житиях святых.

Почетное место в древнерусской философии занимает наследие политического и церковного деятеля митрополита Никифора. Он связывает мудрость с широким пониманием практики общественной жизни, строит политические и этические основы, которые, закладывают основу настоящего управления государством.

Выводы. Таким образом, проблема духовности и духовной культуры представляет огромную значимость на разных этапах развития общества. Духовная культура являлась источником процветания письменности, закладывала основы для политического и этического строительства. Развитие культуры связано с усовершенствованием морального сознания, процессом становления и духовного возрождения народа.

Литература:

1. Гегель, Г. Наука логики / Г. Гегель. – М.: Мысль. – Т. 2 Учение о сущности. 1970. – 248 с.

2. Грамматика церковно-славянского языка / Сост. Иеромонах Алимпий (Гаманович); ред. П.Н. Роговой. – М., Поломник, 1991. – 271 с.

3. Гринёва, В.М. Формирование педагогической культуры будущих учителей / В.М. Гринёва. – Харков: Основа, 1998. – 350 с.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высших уч. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 208 с.
5. История философии: В 6-ти томах/ Под редакцией Дынкина М.А. – Т-М., Издательство АН СССР, 1957. – Т. 1. – 718 с.
6. Материалисты Древней Греции. Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. – М.: Госполитиздат, 1965 – 239 с.
7. Федотова, В.Г. Практическое и духовное освоение действительности/ АН СССР, Институт философии / В.Г. Федотова. – М.: Наука, 1991. – 132 с.
8. Философия/ Под. ред. проф.. В.Н. Лариенко. – 2-е изд., испр., и доп. – М.: Юрист, 1998. – 520 с.

Педагогика

УДК: 51-7:73.012

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Кочегурная Марина Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
старший преподаватель Бубнова Антонина Ананьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОПЫТ АНАЛИЗА ПРОВЕДЕНИЯ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые стороны конкретной практики проведения Единого государственного экзамена, обращается внимание на ряд недостатков в технологии измерений учебных достижений школьников, проверки работ и анализа результатов ЕГЭ.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, контроль знаний, ошибки, тесты, анализ.

Annotation. The article discusses some aspects of the specific practices of the unified state exam, highlights a number of shortcomings in the technology of measuring educational achievements of students, test papers and analyze the results of USE.

Keywords: unified state examination, control of knowledge, errors, tests, analysis.

Введение. Накануне 2013 года Президент РФ подписал закон «Об образовании», поставившего точку в затянувшихся спорах «быть или не быть» Единому государственному экзамену. С неоднозначными результатами экзамен все же состоялся.

5. Бордовская, Н.В., Даринская, Л.А., Костромина, С.Н. Современные образовательные технологии. М.: Кнорус, 2011. – 269 с.
6. Костенова, Т. П. Современный учитель. Общепедагогические технологии. – [Электронный ресурс] – http://festival.1september.ru/
7. Кошкина, Л.С. Современные тенденции образования. – [Электронный ресурс] – .http://www.samoupravlenie.ru/.
8. Квінтіліан Про освіту оратора / Квінтіліан // Історія зарубіжної педагогіки. Тексти для вивчення курсу / уклад. Н. І. Бєлкіна, Є. І. Коваленко, Н. І. Яковець. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – С. 48–56.
9. Кузнецова, А.Г. Личностно-ориентированный подход к современному уроку: Учеб. пособие. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2002. – 145 с.
10. Кун, М. А. Міфи давньої Греції. – К., 1993. – 300 с.
11. Ксенофонт Воспоминания о Сократе: [сборник] / Ксенофонт; [пер. и послесл. С. И. Соболевского; Рос. АН, Ин-т философии]. – М.: Наука, 1993. – 379 с.
12. Плаксюк, І. І. Модель ідеального вчителя / І. І. Плаксюк // Все для вчителя. – 2007. – № 10. – С. 30.
13. Плутарх О воспитании детей // История зарубежной педагогики и философия образования / Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – С. 199–201.
14. Роттердамський, Е. Похвала глупоті / Еразм Роттердамський // Історія зарубіжної педагогіки. Тексти для вивчення курсу / уклад. Н. І. Бєлкіна, Є. І. Коваленко, Н. І. Яковець. – К., 2006. – С. 84–86.
15. Самохвалов, А. С. Образовательный портал. Электронный журнал Экстернат. РФ, социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования. – [Электронный ресурс] – http://ext.spb.ru/.
16. Якушина, Е. В. Современный учитель и сетевые технологии – [Электронный ресурс] – http://vio.uchim.info/.

Педагогика

УДК 37.013.21

магистрант, кандидат юридических наук,
доцент Оболенский Юрий Борисович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕНЕЗИСА ФОРМИРОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КАДЕТСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Аннотация. В статье кратко охарактеризованы основные этапы исторического становления и развития кадетских училищ, раскрыта их роль в формировании государственной элиты Российского государства. Раскрыт понятийный аппарат при создании системы управления воспитательным процессом в кадетских училищах, отмечены основные проблемные вопросы отличия кадетского образования и воспитания, осуществлена попытка осмыслить особенности педагогического процесса в кадетском училище с

Еще одна проблема – занятость учителей и недостаточный уровень ИКТ-компетенции. Но, как показала практика, сетевые педагогические сообщества могут обеспечить методическую поддержку педагогов в области ИКТ, а технологизация процесса не дополняет рабочее время, а наоборот, позволяет сократить его [7].

В настоящее время остро наблюдается потребность переориентировать педагогов от пассивного поглощения информации к активному развитию своего профессионального опыта и внесению в коллекцию образовательных ресурсов своих креативных решений. Сегодня, в связи со стремительным развитием и изменением содержания, форм и методов обучения, в корне меняется роль педагога, который постепенно превращается из транслятора знаний в организатора деятельности обучаемых по приобретению новых знаний, умений и навыков.

Как показывает опыт учителей, создающих свои сообщества, ведущих блоги, данная деятельность может служить источником информации об учителе и примером для обучаемых, родителей: они содержат личную информацию, которая даёт представление об интересах и хобби учителя, о путешествиях, досуге. Активная сетевая деятельность учителя влияет на их репутацию в глазах учеников. Пример учителя, получающего образование в дистанционной форме, во многом оказывается заразительным. Дети организуют свои блоги, электронные портфолио, 75% учащихся по результатам школьного опроса хотят получать дополнительное образование в дистанционной форме.

Но, к сожалению, на сегодняшний день можно встретить в сети множество сайтов, посещаемость которых, а также деятельность на них, оставляет желать лучшего. Причин тому множество. Несовершенство контента, отношение автора (сайт для «галочки», для отчета), но самое главное – неумение, или незнание принципов продвижения сайтов в сети Интернет [7].

Таким образом, современный учитель – это личность, которая формирует человека в обществе и будущее страны. Поэтому актуальным остается поиск идеальной модели учителя, который длится не одно тысячилети.

Преданный своему делу, любящий учеников, работающий над собой, тактичный, умеющий подобрать ключик к сердцу ребенка, использующий новейшие достижения науки и техники, изучающий информационные технологии, работающий над уровнем своей профессиональной компетентности – эти качества присуще педагогу современной российской школы, соответствующие требованиям времени.

Литература:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Любов Вікторівна Артемова. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.

2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 28-30 с.

3. Бахир, В.К. Развивающее обучение // Начальная школа – 2004. – № 5. – С. 26-30.

4. Бондаревская, Е.В., Бермус, Г.А. Теория и практика личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 2001. – 251 с.

Прошедшие годы показали, что прежние проблемы отнюдь не были «болезнями роста», и ЕГЭ остается непрозрачной, необъективной и по-прежнему уязвимой для коррупции процедурой. Ошибки в заданиях сохраняются, равно как и большое количество заданий-угадаек.

Как показывает многолетний опыт проекта, итоги ЕГЭ нуждаются в критическом осмыслении и инвентаризации. Отсутствие своевременного анализа ведет к консервации застарелых ошибок и запоздалому реагированию на появление новых проблем, что оборачивается против самого экзамена и его участников.

Цель статьи. Рассмотреть некоторые стороны конкретной практики проведения Единого государственного экзамена и рассмотреть недостатки в технологии измерений учебных достижений школьников, проверки работ и анализа результатов ЕГЭ.

Изложение основного материала. Рассмотрим технологии измерения уровня знаний на ЕГЭ. Одним из самых уязвимых мест в тестовой технологии являются закрытые вопросы, позволяющие угадывать ответы. Общий недостаток закрытых вопросов — подсказка в альтернативах. Дело даже не в том, что некоторые из них сразу видны как верные. Общим правилом является то, что большинство неверных альтернатив откровенно неправдоподобно. Исключая их, можно получить верный ответ, даже не зная его.

Технология выполнения части А по физике и информатике (где требуются вычисления) максимально приближена к обычной письменной работе. Однако и здесь присутствует элемент подсказки. Закрытый вопрос позволяет сравнивать полученный ответ с предложенными вариантами. Если совпадений нет, то задача решается до достижения успеха. Открытый вопрос сигнала для повторного поиска верного ответа уже не давал бы. При затруднении подходящий вариант выбирается приблизительно. И в любом случае сохраняется 25% вероятность угадать ответ, наобум поставив крестик.

Неплохим инструментом для изучения влияния закрытых вопросов на результаты ЕГЭ является схема Бернулли, позволяющая рассчитывать вероятность получения определенного результата в серии независимых испытаний. В нашем случае мы имеем серию из n заданий части А, в каждом из них есть 4 альтернативы ответа. Угадывание наступает с вероятностью 0,25 (при трех альтернативах — 0,33) и ошибка с вероятностью 0,75 (0,66).

В соответствии с формулой Бернулли

$P_n(k) = C^k_n p^k q^{n-k}$, $k=0,1,\ldots n,$ где $P_n(k)$ есть вероятность того, что в n испытаниях произойдет ровно k успехов, определяем, с какой вероятностью можно получить определенное число баллов путем угадывания в серии из n испытаний при начислении 1 балла за верный ответ.

Процент вероятности получения определенного результата путем гадания приведен в таблице 1.

Таблица 1

Распределение вероятности получения первичных баллов за выполнение части А путем гадания ответов

Первичный балл	Биология	Русский язык и химия	Иностранный язык	История	Физика и география	Обществознание	Информатика
0	0,00	0,02	0,00	0,04	0,08	0,18	0,56
1	0,04	0,18	0,02	0,38	0,63	1,31	3,38
2	0,22	0,86	0,11	1,65	2,51	4,58	9,58
3	0,84	2,69	0,48	4,59	6,41	10,17	17,04
4	2,31	6,04	1,50	9,17	11,75	16,11	21,30
5	4,93	10,47	3,60	14,06	16,45	19,33	19,88
6	8,49	14,55	6,91	17,19	18,28	18,26	14,36
7	12,13	16,62	10,85	17,19	16,54	13,91	8,20
8	14,66	15,93	14,25	14,32	12,41	8,69	3,76
9	15,20	12,98	15,83	10,08	7,81	4,51	1,39
10	13,68	9,09	15,04	6,05	4,17	1,95	0,42
11	10,78	5,51	12,30	3,12	1,89	0,71	0,10
12	7,49	2,91	8,71	1,38	0,74	0,22	0,02
13	4,61	1,34	5,36	0,53	0,25	0,06	13–18 - 0
14	2,52	0,54	2,87	0,18	0,07	0,01	
15	1,23	0,19	1,34	0,05	0,02	15–22 - 0	
16	0,54	0,06	0,54	0,01	16–25 - 0		
17	0,21	0,02	0,19	17–27 - 0			
18	0,07	18–30 - 0	0,06				
19	0,02		0,02				
20	0,01		20–28 - 0				
21	21–36 - 0						

Соответственно таблица результативности выполнения заданий части А путем гадания будет выглядеть следующим образом:

Таблица 2

Предмет	Число заданий с выбором ответа	Первичный балл, который в среднем можно получить путем гадания	Интервал первичных баллов, которые в 90% случаев можно получить путем гадания
Информатика и ИКТ	18	4,5	2–7
Обществознание	22	5,5	2–8
Физика	25	6,25	3–9
География	25	6,25	3–9
История	27	6,75	3–10
Русский язык	30	7,5	4–11
Химия	30	7,5	4–11
Биология	36	9	5–13
Английский язык	28	9,24	5–13

Подсчеты по схеме Бернулли показывают, что ноль баллов на ЕГЭ получить почти невозможно. Для этого нужно сдать работу пустой. Зная, что тройка им гарантирована, выпускники наобум проставляли крестики в бланке ответов и сдавали работы. Например, в 2007–2008 годах на ЕГЭ по математике почти каждый пятый школьник страны выполнял задания «методом тыка».

на вопрос: «Чему учить детей»? Раньше задача педагога заключалась в том, чтобы передать ученикам определённые знания, проверить степень их усвоения, оценить успеваемость и качество знаний. Сегодня перед педагогом стоит непростая задача – создать условия для развития творческих способностей, развивать у учащихся стремление к творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, полнее реализовывать их потребности, повышать мотивацию к изучению предмета, поощрять их индивидуальные склонности и дарования. Необходимо, чтобы учащиеся научились не только отвечать на вопросы, которые ставит перед ними учитель, но и самостоятельно формулировать их для себя в процессе изучения материала [6].

Развитие самостоятельности и подготовка к взрослой жизни, воспитание личности – вот задача, по отношению к которой обучение знаниям, умениям, навыкам выступает как средство образования. Для современного учителя очень важно никогда не останавливаться на достигнутом, а обязательно идти вперёд и использовать на своих уроках для активизации внимания и вызывания интереса учащихся к излагаемому материалу электронные дидактические пособия и электронные учебники.

Современный педагог, должен быть, прежде всего, любящим и счастливым. У счастливого педагога учащиеся в школе испытывают состояние счастья: они действуют, творят, ощущают, что их любят и желают им добра. Быть современным учителем трудно – но возможно. Поэтому, учителям надо учиться быть счастливыми. Ведь несчастный учитель никогда не воспитает счастливого ученика. У счастливого педагога ученики в школе испытывают состояние счастья: они действуют, творят, ощущают, что их любят и желают им добра. Еще Сократ более двух тысяч лет назад сказал: « В каждом человеке солнце, только дайте ему светить». Каждый из нас может подарить частичку своего тепла, любви другим. Потому и учитель должен отдавать каждому ученику частичку себя [6].

Теперь перейдем к проблемам. Если раньше, в «доинтренетное» время школьный учитель не часто выходил за рамки своей школы, то в настоящее время педагогический рост современного преподавателя совершенно невозможен без использования сетевых технологий. Это может быть обмен опытом в сетевых сообществах, публикации собственных разработок, использование сетевых образовательных ресурсов на уроках, совместная сетевая деятельность как детей, так и их родителей под руководством учителя, создание сайтов-портфолио, проектная деятельность и многое-многое другое.

Многие учителя окунулись в мир информационных технологий с удовольствием и видят в этом большие возможности и перспективы, но, тем не менее, на сегодняшний день существуют проблемы привлечения учителей в сеть. Это пассивность, инертность, желание читать, получать информацию, но не публиковать свою. Зачастую людям есть что сказать, но они боятся сделать это. Или же просто они не видят смысла в обсуждении тех или иных проблем, возникает понимание того, что ничего нельзя изменить. Так же это неумение привлечь к своему ресурсу аудиторию, незнание основных правил продвижения материалов в сети. Учителя создают свои страницы в сети, но на них никто не заходит, создается впечатление «не нужности» материалов и учитель теряет интерес к данному виду деятельности. [6].

ученик, та мягкая глина, из которой нам предстоит вылепить тончайшую прелестную вазу.

Современные дети – модернизированы, они идут в ногу со временем, у многих из них есть вся новейшая техника: и видео, и компьютер, и телефоны. Они имеют возможность широко использовать Интернет, могут получать колоссальное количество различной информации. А мы должны помочь умело применить это в своей работе и вести их по тропинкам знаний. Только используя “педагогику сотрудничества”, весь свой опыт, мы можем добиться успеха. Мысленно я переношусь в конец XXI века и вижу молодых учителей, которые работают в полностью компьютеризованных классах, используют различные тренажеры с компьютерными программами, пользуются достижениями научно-технического прогресса [9].

Одно из направлений развития образования, связанное с использованием информационных технологий – это поворот педагогической мысли от главенствующей роли учителя в сторону ученик. Эта мысль принадлежит американскому философу Дж.Дьюи. При таком подходе приоритетное значение приобрело самообразование и самоконтроль, а также разработка таких учебных средств, которые помогут индивидуальной организации образовательного процесса, то есть речь идет о «концентрированном самообразовании». Оно логически определяется современными методами усиления интеллекта (компьютер, интернет). Врожденные способности и школьное образование – это стартовая площадка. Фактически, мы подходим к вопросу: кто выживет в XXI веке? Надо брать на вооружение концепцию пожизненного обучения». Каждому молодому человеку нужно постоянно осваивать новые и новые навыки. Основные два из них – это умение отслеживать появление новых доступных навыков и умение оценивать свои потребности в обучении.

Существует много методик – визуальная грамотность, мега-мышление и другое, которые могут сделать более эффективным и качественным все, чем вы занимаетесь. Инвестиции в свой капитал заключаются именно в этом: необходимо вкладывать часть свободного времени в свое обучение, иначе можно «застрять» в прошлом. Всему можно (и нужно) учиться. Современный выпускник вуза через 10 лет успеет поработать на пяти-десяти работах. Это будет нормально, так как профессии уже сейчас меняются быстро и даже исчезают.

Чтобы всегда иметь работу, надо постоянно учиться, а за неиспользование появляющихся сверхвозможностей останется винить только себя. Можно поинтересоваться практикой лайфхакинга («взлом мироздания») – постоянного использования разумных новых методов улучшения жизни. Вот здесь каждому человеку должна помочь практика «концентрированного самообразования». Чем раньше человек осознает его значение и начнет раньше реализовывать навыки такого образования, тем успешнее будет его любая полезная деятельность в будущем, и большее материальное и моральное удовлетворение в жизни он будет получать. К этому выводу можно логически прийти, рассматривая тенденции современного образования [4].

Современный педагог «должен идти в ногу со временем» так как школа жива до тех пор, пока учитель в ней интересен ребёнку. Современный педагог должен находиться в постоянном творческом поиске, а также в поиске ответа

Проблема вопросов-угадаек уже поднималась во время работы Комиссии по совершенствованию ЕГЭ, созданной при Президенте РФ. В декабре 2010 года на встрече с президентом министр образования заверил, что его ведомство неоднократно проводило исследования, доказывающие невозможность сдать ЕГЭ путем угадывания. Более того, из КИМов по математике закрытые вопросы вообще исключены. Все это действительно так. Обратим, однако, внимание на одну деталь: убраны закрытые вопросы из контрольно-измерительных материалов дисциплины, где они были представлены менее всего. В 2009 году (до смены формата экзамена) их доля в первичном балле за всю работу составляла лишь 27% (для сравнения: в русском языке, биологии, физике, химии их около 50%). На наш взгляд, часть А из КИМов по математике удалена не столько потому, что ее легко заменить открытыми вопросами с ответами в виде целого числа или десятичной дроби, хорошо читаемых машиной (ведь в физике и информатике часть А осталась), сколько потому, что распределение результатов наглядно и «предательски» показывало, как велико влияние закрытых вопросов на общий результат.

Казалось бы, стоит ли обращать внимание на такую мелочь, как возможность школьника что-то угадать? Таким путем высоких результатов на экзамене никогда не получить. К тому же все равно все участники ЕГЭ находятся в одинаковых условиях.

Посмотрим, тем не менее, к чему такое допущение приводит на практике. Сравнение достижений учащихся производится не по первичным, а по тестовым баллам, система начисления которых равных условий уже не создает. Шкалы перевода предусматривают начисление максимальных тестовых баллов минимальным и максимальным первичным. В результате участники, проставляющие на экзамене кресты «от фонаря», тестовыми баллами МАКСИМАЛЬНО НАГРАЖДАЮТСЯ. Но это полбеды. Учащиеся, делающие лишь единичные ошибки, потерей тестовых баллов МАКСИМАЛЬНО НАКАЗЫВАЮТСЯ.

Например, за работу наугад на экзамене по русскому языку «непредвзятая диагностика ЕГЭ» одарит лоботряса 7–8 первичными или 15–17 тестовыми баллами. Сильных школьников, потерявших 7–8 первичных баллов из 80 возможных (10%), она обворует на пятую часть тестовых (20%). Отсюда понятной становится уже почти закономерная картина: неожиданно высокие результаты у детей, учившихся в школе на «3–4», и относительно низкие показатели у отличников, призеров олимпиад и различных конкурсов по предметам. Именно нелепая система оценивания позволяет обвинять школы в «липовых» медалистах, а олимпиады и конкурсы — в слабых победителях. Собственно в этом кривом зеркале ЕГЭ и отражается состояние школьной подготовки.

Отказ от закрытых вопросов и линейная шкала перевода баллов сделают систему оценивания более корректной. Основной причиной сохранения закрытых вопросов является технологичность их обработки. Между тем открытые вопросы тоже легко и быстро обрабатываются. Следует лишь изменить технологию: перейти от проверки символов, которыми записан ответ, к проверке его смысла. В действующей практике каждый бланк ответов верификаторы до рези в глазах, «до буквы», сравнивают с текстом, полученным при машинном распознавании. Таким способом открытые вопросы действительно проверяются очень трудно.

На наш взгляд следует поступать иначе. Необходимо перевести результаты распознавания задания (пусть это будет, скажем, B1) в массив и отсортировать его по алфавиту (или по той или иной степени сходства). Поскольку ответы представляют собой однотипные записи с вариациями, вызванными ошибками распознавания, сходные ответы тут же сгруппируются. В группах сразу будут видны отклонения в орфографии отдельных записей, не влияющие на их смысл. Ошибки исправляются приведением ответов к единой для группы форме одним щелчком мыши. И так с каждой группой. После этого массив будет представлять собой несколько групп грамматически верных и одинаковых записей, соответствующих смыслу, который вкладывал школьник. Ответы, не попавшие в группы, будут единичны. Их легко просмотреть обычным способом. Аналогично далее проверяется задание B2 и т.д. Такая проверка может быть сделана очень быстро и качественно. Осталось лишь соотнести полученные варианты с верным ответом.

Применение архаичной системы проверки работ является причиной многих «болячек» экзамена. Так, например, удаление из контрольно-измерительных материалов по математике заданий в закрытой форме без адекватных изменений в технологии верификации повлекло объединение содержательной части проверяемых элементов базового уровня. В угоду технологичности обработки результатов (ответ должен быть записан числом, легко читаемым машиной) были принесены в жертву такие вопросы курса алгебры и начала анализа средней школы базового уровня как множество значений функции, графики основных элементарных функций, правила дифференцирования и таблица производных. Не проверяется теперь на базовом уровне и такой блок раздела «Уравнения и неравенства» как задачи на нахождение множества решений неравенств (дробно-линейного, показательного, логарифмического, иррационального). Задание B12 в некоторых вариантах только на первый взгляд требует решения неравенства. На самом деле в этих задачах достаточно найти корни соответствующего уравнения. В итоге умение решать неравенства (и их системы) проверяются только в заданиях повышенного (C3) или высокого (C5) уровня. По этой же причине не проверяются и умения решать тригонометрические уравнения. Более того, ограничения на форму записи ответа (целое число или конечная десятичная дробь) содержит обычную для закрытых вопросов подсказку в случае, если в результате вычислений, например, получается рациональное число ⅓, которое нельзя представить в виде конечной десятичной дроби.

Наглядный пример влияния формы записи ответа на результат представляет собой задание типа: «Найдите наименьшее значение функции $y=(x^2-7x+7)e^{x-5}$ на отрезке[4,6]». Очевидно, что только при $x=5$ можно получить ответ, который не содержит числа e, а значит и решать эту задачу нет смысла, благодаря ограничениям на запись ответа.

Проблемы оценки уровня знаний выпускников не ограничиваются недостатками технологии измерений. Серьезные изъяны имеют также инструментарий проверки и ее организация.

За все время проведения ЕГЭ повышенное внимание организаторов уделялось качеству контрольно-измерительных материалов. И это правильно. Однако, абстрагируясь от их содержания, заметим, что сами КИМы баллов не начисляют. Баллы начисляются по бланкам ответов, содержимое которых знаний учащихся может не отражать. Связано это со сложностью заполнения

Деятельность современного учителя охватывает обучения и воспитания учащихся в школе и других типах учебно-воспитательных учреждений, классное руководство, проведение внеклассной работы, связь с родителями и так далее. Успех образования впрямую зависит от личности учителя, его профессиональной и общекультурной подготовки, от его творческого потенциала. По прежнему остаются актуальными слова К.Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [7].

Успешность работы учителя определяется не только методами обучения и воспитания, имеющимися в его арсенале, а в большей степени обуславливается его личностью, характером, мастерством, взаимоотношениями с учащимися, творческим отношением к делу. Современная школа может быть востребованной только при учителе, постоянно работающем над собой, повышающем квалификацию. Только неимоверно кропотливым ежедневным трудом мы можем добиться успеха. Невероятно сложно стать настоящим учителем.

Становление педагогического мнения Нового времени неразрывно связано с выдающимся педагогом, ярким мыслителем, чешским ученым Я. А. Коменским (1592–1670 гг.). «А наилучшие среди людей пусть будут учителями», – так сжато сформулировал свой взгляд на личность учителя выдающийся научный работник. Я. А. Коменский выдвигал высокие требования к образованию учителя: «Малознающий учитель – туча без дождя, лампа без света, источник без воды, тело без души. В труде «Законы хорошо организованной школы» он предостерегал, что дело воспитания нельзя поручить необразованному человеку, а тем более человеку плохому в моральном плане, и уже ни в коем случае потому, чьи благочестие и совесть сомнительные».

По мнению Я. А. Коменского, важнейшими качествами учителя должны были быть благочестие, доброжелательность, честность, настойчивость, трудолюбие, религиозность, любовь, к своему делу, к ученикам и вера в них. Такой наставник «не упустит ни одного удобного случая, чтобы научить чему-либо полезному». Цель педагогической деятельности Я. А. Коменский видел в «желании учителя знать, хотеть и уметь сделать ум всех своих учеников мудрым, язык – красноречивым, руки – ловкими для письма и других действий», и опять же с помощью всегдашних примеров, установок и практики.

Сегодня немало детей лишено внимания родителей, порой им не хватает ласки, добра, заботы. Современному учителю с такими детьми необходимо быть особенно осторожным, тактичным. Главная его задача – найти подход, задеть струну детской души, подобрать ключ к сердцу школьника. Учитель – главная фигура в образовательном процессе. Его работа не ограничивается одними уроками, выполнением всех программных норм и требований.

А кто же такой современный ученик, каков он? Он – тихий и неугомонный, прилежный и ленивый, веселый и грустный, скрытный и откровенный, маленький и одновременно взрослый. Но он – наш любимый

учителей, Эразм Роттердамский выразил мнение о необходимости выбора педагогов “способных” вызывать любовь и уважение к себе, а следовательно формировать юный возраст [15].

Акцент на требованиях к глубоким знаниям, широкому мировоззрению педагога и необходимости овладения учителем, основами актерского мастерства одним из первых сделал английский философ Ф. Бекон (1561–1626 гг.) в трактате “Большое возрождение наук”. Ученый считал, что это поможет педагогу тренировать память, развивать голос, четкость произношения, обеспечит ему красивую осанку, предоставит мимике и жестам благородство, уверенность, а следовательно, станет залогом формирования умения работать с аудиторией.

В средние века педагогами были грамотные монахи, обучающие небольшое количество детей письму и счету. Ученики впоследствии становились монахами-писцами при монастырях. Также грамотных монахов приглашали в богатые частные дома для обучения детей. В средневековой Европе в монастыри брали тех, кто мог платить деньги за обучение. Зачастую детей из обнищавших дворянских семей выгоняли из школ, и грамота становилась все более доступной для зажиточных крестьян. На Руси при монастырях также открывались школы, правда, поначалу исключительно для мальчиков.

Немного позже возможность учиться появилась и у девушек. Они получали образование в женских монастырях. В XVII веке в России был открыт институт благородных девиц. Здесь за девушками присматривала классная дама. Она же следила за дисциплиной. Девушку могли счесть нескромной, если при встрече с братом, в порыве радости, она бросалась ему на шею. Об этих и других правилах поведения юных девушек просвещала строгая, но справедливая классная дама. Позднее состоятельные семьи стали нанимать гувернанток. Особенно популярны были немки и француженки [2].

С появлением массовой школы в Европе значимость педагогической профессии резко возрастает. Знания требуются уже не отдельным личностям, а большому количеству людей. Возникает необходимость обучать одновременно много учеников. В связи с этим возникает потребность в специальных методиках, которые могли разработать только люди, постоянно занимающиеся этим видом деятельности. Профессия педагога становиться самостоятельной. Знания, которые нужно усвоить ученикам, разнообразные. Теперь учитель уже не в состоянии справиться в одиночку, педагогическая деятельность приобретает коллективный характер.

Обязанности учителей в Киевской Руси совпадали с обязанностями родителей. Здесь их называли мастерами, проявляя уважение к личности наставника, а мастеров-ремесленников, которые передавали свой опыт, - учителями [1].

В период капитализма профессия учителя приобретала массовости, увеличивалось количество частных учителей. В процессе формирования первых буржуазных государств появился опыт специального педагогического образования. В законодательных актах государство уже четко формулировала свои требования к учителям Они становились штатными работниками в многочисленных школах и училищах разных типов. В XVIII-XIX веках в дворянских и буржуазных семьях обучали и воспитывали детей домашние наставники и учителя (гувернерынери).

бланков, оплошностями школьников при проставлении ответов, ошибками и низкой дисциплиной верификации.

Начнем с того, что бланк ответов, единый для всех предметов, в части А рассчитан аж на 60 вопросов. От вплотную налепленных ячеек рябит в глазах. Между тем в КИМах всех дисциплин часть А насчитывает не более 30 заданий (кроме биологии, где их 36). Таким образом, второй блок клеток бланка почти не используется. А второй блок клеток задействовался лишь в 5–6% случаев (такова доля человеко-экзаменов по биологии).

В сложных заданиях части В и С у сильных школьников ошибок вдвое меньше, чем в куче простейших угадаек. Объяснение этому может быть одно: ошибки в части А у хорошо подготовленных выпускников связаны в основном с банальной путаницей в постановке крестиков в «частоколе» клеток заданий, не представляющих в действительности для этой группы экзаменуемых практически никакой трудности (апелляция, кстати, здесь не предусмотрена). В этих условиях большую роль при ранжировании участников по высоким баллам играют уже не столько собственно знания (а уровень подготовки таких учащихся понятен), сколько иные факторы: скрупулезность в заполнении клеточек (теперь мы проверяем и такие характеристики выпускников) и качество распознавания и верификации ответов.

Согласно статистическим исследованиям, проведенным по заказу Министерства образования и науки РФ группой специалистов Московского института открытого образования под руководством И.Ященко, в 2011 году до 7% участников экзамена получили оценку, которая не соответствует их знаниям.

Одним из главных недостатков организации экзамена в настоящее время является система подведения итогов, а именно отсутствие их должного анализа. Материалы, посвященные «разбору полетов» в субъектах Федерации, как правило, строятся по схеме, применяемой ФИПИ: характеристика контрольно-измерительных материалов и контингента участников, сведения о выполнении различного рода задач, выводы и рекомендации по совершенствованию преподавания предмета. Солидные по объему они почти одинаковы по содержанию. Значительную часть в них занимает пересказ нормативных документов. Из года в год они повторяют одни и те же выводы и рекомендации. Более того справки ФИПИ, например, местами дословно переписаны из отчетов прошлых лет. В строгом смысле некоторые работы трудно назвать аналитическими, т.к. носят они преимущественно описательный характер. Большая часть содержащейся в них информации может быть представлена в табличной форме.

Выводы. Несмотря на многолетнюю практику, серьезной проблемой ЕГЭ остается слабость аналитической работы.

Слабой стороной экзамена остается зависимость конструкции КИМов от технологии проверки работ: до сих пор широко распространены вопросы-угадайки и из контроля исчезают разделы математики, где невозможно дать ответ целым числом или конечной десятичной дробью. Делается это все ради того, чтобы работу можно было легко проверить.

Применяемая в настоящее время система перевода первичных баллов в тестовые крайне несправедлива. Высоко награждая за мизерные, достигаемые зачастую лишь гаданием ответов успехи, она несоразмерно строго наказывает учащихся за единичные ошибки. Это вносит значительные искажения в

измерения учебных достижений: если первичные баллы дифференцируют школьников по уровню подготовки, то тестовые, наоборот, нивелируют их результаты.

Литература:

1. Результаты Единого государственного экзамена (май-июнь 2008 года), ФИПИ, Москва, 2008, (http://fipi.ru/view/sections/138/docs/401.html)

2. Доклад директора Центра тестирования Минобразования России Хлебникова В.А. на Круглом столе "Единый государственный экзамен: за и против" в Мосгордуме, http://www.r-komitet.ru/obraz/EGE_Khlebnikov.htm.

3. Киселев С.Г., Нуриева Л.М. К проблеме анализа результатов Единого государственного экзамена. Ректор вуза, 2010, № 3, с. 38–44.

4. Киселев С.Г., Нуриева Л.М. Единый государственный экзамен и проблемы его анализа, URL: http://scepsis.net/library/id_2480.html.

5. Нуриева Л.М. О применении формулы Бернулли для анализа результатов ЕГЭ. Образование и наука, 2013, № 1, с. 136–145.

Педагогика

УДК 371

магистрант Курдельчук Наталья Григорьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБДЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Аннотация. Проблеме оценке качества образования в целом и воспитания в частности постоянно уделяется пристальное внимание во всем мире. В работе раскрываются проблемы оценки качества воспитания в системе образования - разработка измерителей качества, эффективное применение образовательных стандартов.

Ключевые слова: воспитание, оценка качества воспитания, критерии.

Annotation. The problem of assessing the quality of education in general and education in particular, is constantly paid attention worldwide. The paper reveals the problems of assessing the quality of education in the education system - the development of quality meters, the effective use of educational standards.

Keywords: education, education quality assessment criteria.

Введение. В современном российском обществе воспитание детей и молодежи осуществляется в условиях экономического и политического реформирования. Сегодня существенно изменились положения и принципы функционирования образовательных учреждений, молодёжных объединений и организаций. Акцент в воспитании переносится на формирование у детей таких качеств, как способность самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, чётко планировать действия, быть открытыми для новых контактов и связей. В этом случае главной целью воспитания представляется достаточно широкая программа «врастания» в жизнь, строящаяся на основе

хорошего учителя и про важность такого выбора» сказано, что хороший воспитатель не должен быть человеком легкомысленным, с плохой репутацией, скупым, аморальным. Воспитанием должны заниматься люди с безупречным поведением и большим жизненным опытом, чей характер не даёт повода для упрёков. Цель педагогической деятельности учителя, по Плутарху, – заложить в души молодых людей добрые правила и наставления, укоренить хоршие моральные привычки [12].

В Древнем Риме любой гражданин, который умел читать и писать, мог содержать свою школу и учить, профессия учителя приравнивалась к профессии ремесленника. Стоит подчеркнуть тот исторический фак, что впервые появление учительской профессии была зафиксирована больше чем две тысячи лет тому назад, когда римский император и сенат в I в. н. э. начали выдавать плату первому «штатному» учителю ораторов – М. Квинтилиану (35 – 96 гг. н. э.). В известном трактате «Про образование оратора» римский педагог подытожил свой опыт педагогической деятельности и выдвинул требования моральных качеств и педагогического мастерства учителей. При выборе педагогов, он советовал обращать внимание на то, «чтобы они были людьми знающими», но считали себя зазнайками [8].

Учитель должен быть примером для учеников, соединяя в одно время в себе настойчивость, суровость, ласку, терпение, заботу, требовательность, а также не иметь негативных черт и не терпеть их в других. Квинтилиан выступал против наказаний, утверждал, что учитель не должен скупиться на похвалы, но и не раскидываться ими. Преподавать учитель должен в простой и понятной форме с применением конкретной системы упражнений и повторений. В то же время учитель также должен заниматься моральным воспитанием ребенка и вести беседы про моральное и доброе: «Пусть каждый день он говорит ученикам что-то такое, что останется у них в памяти навсегда» [9].

Теоретический анализ педагогической литературы древних цивилизаций свидетельствует о том, что античные мыслители понимали проводную роль личности учителя в начально-воспитательном процессе и её влияние на личность воспитанника. В античной литературе находим много советов насчёт выбора педагогов. Обычно, первые такие требования к учителю были приемлемыми.

Школьное образование во времена Возрождения также имело исключительно церковно-религиозный характер, в то же время в Западной Европе появились небывалое количество педагогических трактатов, в которых выражалось стремление сделать человека свободным, с помощью воспитания и образования возобновить ее духовную природу. Педагоги призывали бороться против отмерших и отмирающих средневековых норм в науке и культуре, в воспитании и образовании. Известный гуманист начала XV в. Л. Бруни (1370–1444 гг.) в трактате “О воспитании юношей” отмечал именно воспитательную функцию учителя (в противовес средневековому школьничеству) и отбрасывал старую муштру, что, по его мнению, искажала развитие личности.

Знаменитый мыслитель эпохи Возрождения Эразм Роттердамский (1469–1536 гг.) в памфлете “Похвала дурости” выступил против учителей-неучей, которые со свирепым видом и грозным голосом самодовольно нагоняли страх и с удовлетворением бутузили своих учеников. Осуждая таких

Профессия педагога – одна из наиболее древних в мире. Ещё в архаичном доклассовом обществе выделялись люди, которые присматривали за детьми. Поначалу это были члены общины, которые не могли выполнять основную работу наравне с другими: чаще всего старики. Они обладали знаниями и опытом, могли научить детей способам выживания в трудных условиях. Постепенно стали выделяться люди, отличающиеся особыми успехами в общении и обучении детей. Прошло довольно много времени, прежде чем это занятие стало выделяться в специальный вид деятельности [4]. Слово «педагог» известно нам из Древней Греции. Известно, что Древней Элладе педагогами называли слуг, которые сопровождали детей в школу. Поэтому с древнегреческого языка слово «педагог» буквально переводится, как «детоводитель». Чаще всего это был раб, который не мог выполнять другие обязанности по дому.

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени – взрослые и дети – участвовали на равных в добывании пищи, что составляло главный смысл существования в те далекие времена. Передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в дородовой общине была «вплетена» в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в нее, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и другое) и овладевали различными умениями и навыками. И лишь по мере совершенствования орудий труда, что позволяло добывать пищи больше, появилась возможность не привлекать к этому больных и старых членов общины. Им вменялось в обязанность быть хранителями огня и осуществлять присмотр за детьми [10].

Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода – самые уважаемые и умудренные опытом образовали в современном понимании первую социальную группу людей – воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Таким образом воспитание стало сферой деятельности и сознания человека. Постепенно стали выделяться люди, отличающиеся особыми успехами в общении и обучении детей. Прошло немало времени, прежде чем это занятие стало выделяться в специальный вид деятельности.

Можно утверждать, что генезис проблемы учителя началась с момента обмена и передачи первых знаний между людьми, то есть еще со времени первобытного строя. В родовой общине выделялись просветлённые и гуманные люди. Они «передавали детям трудовые навыки, правила религиозной культуры и основы письменности» [3].

Одна из опосредованных характеристик личности учителя передается в древнегреческих поэмах Апполония Родосского «Аргонавтика» и Гомера «Иллиада». Воспитатель мифических героев Ясона и Ахилла – кентавр Хирон – наделённый качествами глубокого размышления, интеллекта, мужества, храбрости, чесности, эстетическими способностями [10].

В античном трактате другого древнегреческого философа и писателя Плутарха (46 – 120 гг. н. э.) «Про воспитание детей» в розделе «Про выбор

стимулирования максимально возможного проявления творческого потенциала детей. Ведущим компонентом системы выступает свободный выбор и смена видов деятельности. На этом фоне в самостоятельной творческой деятельности происходит формирование «самости», проявление себя как личности, способной к творчеству и самосовершенствованию. Модернизация процесса образования в Российской Федерации предполагает ориентацию на развитие личности ребёнка, а не только на усвоение им суммы знаний. В условиях перехода от модели воспитания, направленной на усвоение опыта, умений и навыков, к модели компетентностно-деятельностной, при которой средством, непосредственно обеспечивающим образовательный результат, является деятельность учащегося, главным показателем эффективности этой деятельности является ее результат – личность воспитанника. Н.А.Бернштей назвал этот результат удивительно метафоричным термином: "образ потребного будущего". (Бернштейн Н.А.)

«В современном обществе никакая профессиональная деятельность (в том числе и воспитание) не может считаться таковой, если отсутствует простой и четкий механизм отслеживания эффективности этой деятельности», т.е. оценка. Вполне закономерно, что перед руководителями образовательных учреждений и педагогическими работниками встает проблема определения эффективности процесса воспитания учащихся и качества его результата. На современном этапе развития образования в России, проблема оценки качества образования, а, значит, и его составляющих - развития, воспитания и обучения, рассматривается как наиболее важная. Критериями объективной оценки качества воспитания подрастающего поколения на разных уровнях развития, а в частности, определения уровня сформированности у них ценностных ориентаций, являются требования, изложенные в Федеральном государственном стандарте образования (далее Стандарт). В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, и его реализация направлена на «формирование содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы»[1] в целом и воспитания в частности.

Однако, реалии современности показывают, что процесс воспитания по-прежнему, как в семьях, так и в образовательных учреждениях, сводится к авторитарному назидательному способу передачи норм и правил поведения в случае нарушения этих правил, а не к созданию условий для формирования ценностно-смысловой сферы личности ребёнка.

Таким образом, развитие педагогической науки, формирующийся социальный заказ на качественно новую личность выпускника, с одной стороны, и консерватизм педагогической практики, с другой стороны, позволяют говорить об актуальности вопроса оценки качества воспитательного процесса.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи раскрыть основные понятия, связанные с вопросом оценки качества воспитания, поднять проблему

[1] ФГОС, ст. 4

отсутствия научной разработки системы критериев и показателей качества воспитания.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на основных понятиях, раскрывающих сущность оценки качества воспитания.

В узком педагогическом смысле **воспитание** — это *процесс* и *результат* воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Процесс воспитания — сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями.

Результат воспитания – это достигнутый личностью или коллективом уровень воспитанности.

ФГОС определяет **воспитание** как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».[2]

Отсюда следует, что для оценки качества воспитания, нужно сопоставить запроектированные и реальные результаты этой деятельности по формированию ценностно-смысловой сферы личности и созданию условий для ее формирования, совершенствования и проявления.

Таким образом, приходим к пониманию того, что к**ачество воспитания** – это «интегральная характеристика системы воспитания, отражающая степень соответствия ресурсного обеспечения, воспитательного процесса, воспитательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»[3].

Отсюда**, оценка** качества воспитания – есть «определение степени соответствия ресурсного обеспечения, воспитательного процесса, воспитательных результатов, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»[4].

Таким образом, можно говорить, что оценка — это с одной стороны определение степени усвоенности знаний, умений и навыков, сформированности компетенций, как результата воспитания, а с другой – характеристика процесса и результатов педагогической деятельности, мнение о качестве и эффективности используемых технологий.

В педагогической практике предлагались различные модели и методики определения оценки качества воспитательного процесса. В зависимости от сущности подхода к процессу воспитания можно выделить **качественную** и **количественную** сторону оценки.

Задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств. Задача качественного анализа - определить, к какому

[2]ФГОС. Ст. 2

[3] Баринова, М.Г. Оценка качества воспитания ценностных ориентаций подростков / г. Нижний Новгород, 2008. – 23 с.

[4] Там же.

Педагогика

УДК:371

кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Ларионова Илиза Мурадовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ГЕНЕЗИС ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья рассматривает вопросы возникновения учительства много веков назад, становление педагогики как отдельной науки. Описывает современного педагога и ученика. Также в статье можно найти раскрытие проблем учителей нашего века.

Ключевые слова: педагог, возникновение учителей, в ногу со временем, современные технологии.

Annotation. Article considers questions of emergence of a teaching many centuries ago, formation of pedagogics as separate science. Describes the modern teacher and the pupil. Also it is possible to find disclosure of problems of teachers of our century in article.

Keywords: the teacher, emergence of teachers, in a foot over time, modern technologies.

Введение. На данный момент на Земле существует множество различных профессий. Одна лучше другой, одна тяжелее другой, одна интереснее другой. С некоторыми из них мы встречаемся от случая к случаю, некоторые нам знакомы лишь по рассказам других людей, а о некоторых мы даже и не слышали ничего, хотя такие работы есть. Но только одна существует профессия, без которой нельзя обойтись всем людям. Это учитель. На протяжении всех веков эта профессия заработала большое уважение. Столько всего открыто, изучено. От начала до современности. Казалось бы, что еще можно придумать? Но с помощью последних технологий, учителя раскрывают что-то новое. Идут в ногу со временем для своих учеников, чтобы интерес к знаниям никогда не угасал.

Цель статьи: рассмотреть становление и развитие педагогической деятельности от её истоков до современности.

Изложение основного материала статьи. История образования, история учительства началась вместе с историей человечества. У всех народов мира учителем называют не только того человека, который учит грамоте, но и того, кто передает младшим поколениям жизненный опыт, культуру, традиции национальные и общечеловеческие. Учителя, как и родители, связывают поколения людей.

«Когнитивистика», «Лингвокультурология», «Социолингвистика» в качестве составляющих лекционного материала и заданий для самостоятельных работ.

Опираясь на проведённые исследования, можно выделить следующие основания для наименований улиц в г. Ялте:

1. антропонимические годонимы, по признаку и роду деятельности человека (90,7%);

2. годонимы, данные по природным критериям (36,5%);

3. годонимы, данные по общественно-политическими критериями (26,4%); годонимы, данные по этико-естетическим критериям (5,0%).

Нами выявлено, что ведущие названия улиц даны по природным признакам, однако в период советской власти предпочтение отдавалось общественно-политическим критериям, о чём свидетельствуют данные проанализированных лексических единиц.

В результате структурного анализа установлено, что значительная часть годонимов образована путём суффиксации (чаще всего употребляемыми является суффикс *-ск-*), также встречаются годонимы, образованные на основе двух слов.

Следует отметить, что практическая значимость проведённого исследования заключается использовании полученных результатов в общеобразовательном курсе русского языка при изучении филологических, исторических, географических и краеведческих циклов.

Литература:

1. Крымология – свободная энциклопедия. / Улицы Ялты / [Электронний ресурс] // Режим доступа: http: // krymology.info/index.php/Улицы_Ялты.

2. Попова, Р. Годонимы Иркутска в пространстве городской культуры // Тальцы. – №2 (29). – 2006. [Электронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.pribaikal.ru/obl-events/article/2243.html.

3. Поспелов, Е. Туристу о географических названиях // Москва.: Профиздат. – 1988. – 192 с. [Электронний ресурс]. – Режим доступа: http: // www.skitalets.ru/books/names_pospelov.

4. Профессиональный стандарт. Педагог. - М.: УЦ Перспектива, 2014. - 24 с.

5. Язык Земли. Историческая топонимия Крыма. Словарь-справочник: В 2т. - Т 1. / [Состав. Дж. Челебиев, А. Суперанская] – Симферополь: КРП. – 2008. – 408 с.

классу уже известных явлений принадлежит данное, в чем его специфика, устанавливаются причинно-следственные зависимости между явлениями.

Единство качественных и количественных характеристик дает наиболее полное представление о педагогических явлениях.

Признаки, на основе которых проводится оценка, называют **критериями**.

Под понятием **критерий** принято подразумевать - идеальный образец, эталон, по сравнению с которым можно устанавливать степень соответствия реального явления норме, приближения его к идеалу.

Критериями воспитанности, т.е. результата воспитания, являются ценностное отношение личности, к определенным явлениям, действиям, их мотивы, поступки и побуждения к ним.

Критериями воспитания как процесса, являются признаки условий этого процесса (кадровых, психолого-педагогических, финансовых, материально-технических, информационно-методических) и признаки самого процесса (потенциал воспитанников, уровень требований, наличие адекватного планирования, организация и качество проведения воспитательной работы, вовлечения воспитанников в различные виды деятельности (образовательную, игровую, поисковую, проектную, спортивную, трудовую), своевременный контроль).

При разработке критериев воспитанности необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников, проявление тех или иных качеств личности; критерии должны охватывать основные виды деятельности (учеба, труд, общественная работа, эстетическая и спортивная деятельность, свободное общение и т.д.), характеризовать поведение ученика в различных ситуациях, а также отражать устойчивость их проявления. (Табл. 1)

Таблица 1

Критерии оценки воспитанности учащихся

Показатели	Критерии воспитанности
Любовь к Родине	Знание истории, уважение к историческому прошлому, традициям народа, заботы об интересах, историческую судьбу страны, чувство гордости за великих людей страны, ее культуру, достижения, бережное отношение к п природы, народных достижений, знание современных важных события.
Интернационализм	Интерес к культуре, искусству других народов, дружба с людьми разных национальностей, добровольное участие в мероприятиях интернационального характера.
Отношение к одноклассникам ровесникам	участие в делах своего класса, привычка оказывать бескорыстную помощь, дружеские отношения с ребятами и девушками, требовательность и уважение к ровесникам.
Гуманность	Доброжелательное отношение к людям, забота о них, помощь, отзывчивость, уважение, доверие; внимательное отношение к интересам, желаниям людей, вопросам, которые их беспокоят, к мыслям,

	чувствам окружающих, понимание мотивов, которыми руководят люди в своем поведении; тактичное отношение к их самолюбию, гордости, достоинства; исключает грубость, чванство, тщеславие, нетерпение, недоверие.
Честность	Правдивость, искренность, выполнение обещаний; привычка не брать без разрешения чужие вещи; нетерпимость ко лжи, кражи, обмана, добровольное признание своих ошибок, поступков; говорить истину, не скрывать истинное положение дел.
Отношение к труду (трудолюбие)	Любовь, потребность и привычка к труду; добросовестность, усердие в труде: постоянная занятость полезными упражнениями; привычка качественно и своевременно выполнять работу; наслаждение от самого трудового процесса; заинтересованность в достижении положительных результатов, помощь членам семьи в хозяйстве.
Дисциплинированность	Соблюдение установленных в обществе правовых, моральных, политических, эстетических норм поведения, правил для учащихся, определенных обычаев, традиций; быстрое и точное выполнение требований родителей, учителей.
Ответственность	Добросовестное выполнение своих обязанностей, сделанных предложений, обязательств; привычка доводить начатое дело до конца, готовность отвечать за свои поступки.
Активность	Стремление отвечать на уроках, дополнять ответы других; знакомство с дополнительной литературой; добровольное участие в различных видах деятельности, инициативность, самостоятельность.
Любознательность	Систематическое чтение литературы по различным отраслям науки и техники, постоянная потребность расширения и углубления своих знаний; привычка пользоваться словарями, справочниками, участие в работе факультативов, кружков, секций, хорошую успеваемость.
Смелость	Способность к преодолению чувства страха, готовность помочь с риском для себя, готовность отстаивать свое мнение.
Сила воли	Способность заставить себя выполнять то, что нужно, а не только то, что нравится Привычка доводить начатое до конца; настойчивость в достижении поставленной цели, стремление и способность к преодолению т трудностей; успехи в самовоспитании.
Достоинство, достоинство	Отношение к себе и к другим как к определенной ценности, осознание положительных черт, что не позволяет уступить ними, самоуважение, вызванной осознанием достигнутых успехов; требование от других уважения к о себе, своих правах.

Московская, Октябрьская, Партизанская, Пионерская, Поликуровская, Пролетарская, Пушкинская, Севастопольская, Советская, Стахановская, Узбекистанская, Украинская; Володарского, Достоевского, Дражинского, Лукомского, Руданского.

3. Существительные с конкретным значением; по лексическому принципу полнозначные: имеют предметное значение (называют улицу); по морфологическому принципу названия являются изменяемыми, им присущи грамматические категории рода (относятся к женскому роду), числа (единственного), падежа (именительный падеж); по синтаксическому принципу они являются самостоятельными; на основе словообразовательного принципа являются производными, образованные с помощью приставок: **за**-, **на**- и суффикса -**н**-: **За**город**н**ая (префиксально-суффиксальный способ), **За**реч**н**ая, **На**гор**н**ая (префиксальный способ).

4. Годонимические названия, образованные способом основосложения, которое сопровождается суффиксацией: *Бел - о - бород - ск - ого*, *Бог - дан - ов - ич - а*, *Верхн - е - слобод - ск - ая*, *Гриб - о - ед - ов - а*, *Лом - о - нос - ов - а*, *Нижн - е - слобод - ск - ая*, *Средн - е - слобод - ск - ая*, *Красн - о - армей - ск - ая*.

5. Существительные с конкретным значением; по лексическому принципу полнозначные: имеют предметное значение (называют улицу); по морфологическому принципу названия являются изменяемыми, им присущи грамматические категории рода (относятся к женскому / мужскому роду), числа (единственного), падежа (именительный падеж); по синтаксическому принципу они являются самостоятельными; на основе словообразовательного принципа являются производными, образованные с помощью флексий -**а**-, -**я**-, -**ого**-: *Бассейн**ая**, Блюхер**а**, Ленин**а**, Гоголь**я**, Горьк**ого**.*

6. Названия улиц, образованные на основе двух слов: синтаксических словосочетаний, имён и фамилий людей или по званию, деятельности человека: *Винодела Егорова*, *Карла Маркса*, *Клары Цеткин*, *Леси Украинки*, *генерала Манагарова*, *Пальмиро Тольятти*, *Дмитрия Ульянова*, *Красных партизан*.

Выводы. В подготовке будущего филолога изучение лингвокраеведческих материалов является важным сегментом образования. Углублённое знакомство с историей, культурой родного края способствует формированию гражданской позиции обучающихся. В целях повышения мотивации к изучению родного языка, истории региона, будущий филолог имеет возможность рассматривать местные названия с различных ракурсов (исторических, культурологических, лингвистических и др.) в их совокупности. Предложенные материалы могут быть использованы при изучении базовых дисциплин бакалавриата: «Русский язык (теоретический курс)», «Введение в спецфилологию», «Методика преподавания русского языка», дисциплин вариативной части учебного плана: «Междисциплинарный подход к изучению русского языка в общеобразовательной школе», «Основы лингвистических исследований» образовательной программы направления 45.03.01 «Филология» профиля подготовки «Преподавание филологических дисциплин», а также курсов вариативной части учебного плана магистерской программы 45.04.01 «Русский язык» при изучении дисциплин: «Методология и методы филологических исследований», «Языковая картина мира»,

Классификация годонимов г. Ялта по общественно-политическим критериям (26,4%):

Строителей улица, Большовитская улица, Комсомольская улица, Коммунаров улица, Мира улица, Октябрьская улица, Партизанская улица, Победы улица, Пионерская улица, Пролетарская улица, Советская площадь, Ремесленная улица, Рабочая улица, Стахановская улица, Красноармейская улица, Красных партизан улица и др.

Классификация годонимов по этико-эстетическими критериями (5,0%):

Весенняя улица, Массандровская улица, Цветочная улица и др.

Таким образом, представленные материалы исследования актуализируют культурологический компонент изучения наименований улиц. Этот факт позволяет нам сделать выводы о том, что особенности годонимов г. Ялта заключаются в следующем:

- крымчане, в частности, ялтинцы, хранят память о своих выдающихся земляках, о людях, связанных с историей города и страны (*Игнатенко улица*, *Чехова улица*);

- встречаются названия улиц, напрямую связанные с другими городами (*Московская улица*, *Севастопольская улица*, *Киевская улица*);

- повторы наименований случаются редко, что говорит о годонимическом разнообразии города.

В целях актуализации лингвистического компонента представленных материалов нам представляется целесообразным классифицировать годонимы г. Ялта и по словообразовательным показателям, среди которых выделяем следующие группы:

1. Номинации, образованные от существительных с конкретным значением; по лексическому принципу являются полнозначными: имеют предметное значение (называют улицу); по морфологическому принципу названия изменяемые, им присущи грамматические категории рода (относятся к женскому / мужскому роду), числа (единственного), падежа (именительный падеж); по синтаксическому принципу они являются самостоятельными; на основе словообразовательного принципа являются производными, образованные с помощью суффиксов: **-ев-**,**-енн-**, **-ин-**, **-н-**, **-ив-**, **-ов-/-ёв**.

К таким названиям относятся: *Аверк**ин**а, Архив**н**ая, Дач**н**ая, Васил**ьев**а, Вергас**ов**а, Войк**ов**а, Григорь**ев**а, Дмитри**ев**а, Изобиль**н**ая, Казанц**ев**а, Калинник**ов**а, Кир**ов**а, Котельник**ов**а, Красн**ов**а, Куйбыш**ев**а, Курчат**ов**а, Лес**н**ая, Малыш**ев**а, Мичур**ин**а, Музей**н**ая, Мух**ин**а, Найден**ов**а, Орл**ин**ая, Орех**ов**а, Пирог**ов**а, Ремесл**енн**ая, Реп**ин**а, Реч**н**ая, Сад**ов**ая, Свердл**ов**а, Сечен**ов**а, Сосн**ов**ая, Спендиар**ов**а, Спорт**ивн**ая, Суворо**в**а, Тимирязе**в**а, Тренё**в**а*.

2. Номинации, образованные от существительных с конкретным значением; по лексическому принципу полнозначные: имеют предметное значение (называют улицу); по морфологическому принципу названия являются изменяемыми, им присущи грамматические категории рода (относятся к женскому / мужскому роду), числа (единственного), падежа (именительный падеж); по синтаксическому принципу они являются самостоятельными; на основе словообразовательного принципа являются производными, образованные при помощи суффикса **-ск-**.

К таким названиям относятся: *Большевист**ск**ая, Екатеринин**ск**ая, Киев**ск**ая, Комсомоль**ск**ая, Массандров**ск**ая, Мисхор**ск**ая, Мор**ск**ая,*

Скромность	не признает за собой исключительных достоинств или прав.
Любовь к прекрасному (эстетическая воспитанность)	Интерес к урокам литературы, пения, знание и понимание произведений литературы, музыки, живописи; посещение театров, музеев, желание творить прекрасное.
Стремление к физическому совершенствованию	Стремление быть сильным, ловким, здоровым, правильная осанка, участие в спортивных играх, соревнованиях, походах, секциях.

Средствами для оценки качества воспитания являются мониторинговые исследования, диагностики, экспертизы качества воспитания.

Целью этих исследований становится как определение **уровня воспитанности, так и анализ качества воспитательного процесса.**

Современные программы воспитания, Концепции, ФГОС сориентированы на формирование ценностных ориентаций и качеств личности, определяющих результат воспитания. Формировать личность с высоким нравственным потенциалом – основная задача образовательных организаций, государственный заказ. «Осознание того, что является ценностью, является одним из самых важных и решающих факторов, предопределяющих развитие личности»[5].

Социальное понятие «ценности» связано с психологическим понятием «ценностные ориентации».

Ценности – это общественно значимые для личности, социальной общности, общества в целом материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты; социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, дружба и т.п.

Ценностные ориентации – это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении, способ дифференциации человеком объектов по их значимости.

Проблема формирования нравственных ценностей у учащихся является всегда актуальной. Задача воспитания заключается не просто в передаче знания о существовании ценностей, а в формировании у человека внутренней потребности следовать этим ориентациям. Неправильно было бы понимать что, чем больше ценностных ориентаций, тем глубже их понимание. Качество воспитания зависит от того, насколько глубоко и прочно сформированы ценностные категории, как они поняты и приняты воспитанником, в какой мере они затронули мотивационную сферу. По мнению В.Т.Кабуша, «ценностные ориентации – это внутренний компонент самосознания личности,

[5]Баринова, М.Г. Оценка качества воспитания ценностных ориентаций подростков / г. Нижний Новгород, 2008. – 23 с.

который влияет на мотивы, интересы, установки, потребности личности»[6]. В ФГОС к личностным ориентациям отнесены следующие: «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [7]Для оценки качества воспитания перечисленные ориентации необходимо использовать при разработке критериев и показателей качества воспитания.

Таким образом, можно предложить процедуру системы оценки качества воспитания, предполагающую анализ четырех уровней образовательной организации:

- оценка условий организации воспитательного процесса в ОУ,
- оценка полноты реализации образовательно-воспитательных программ, принятых в ОУ,
- оценка профессиональной компетентности педагогических кадров и их деятельности по обеспечению надлежащего уровня результатов воспитания,
- оценка индивидуальных достижений учащихся данного ОУ, а в основу критериев положить ожидаемые личностные и метапредметные результаты, изложенные в ФГОС.

Выводы. Анализ состояния образования в условиях модернизации и понятийного аппарата позволяет сделать следующие выводы.

С переходом воспитания на новые образовательные стандарты, которые декларативно предполагают, что учреждения образования должны самостоятельно разрабатывать методики оценивания компетенций и качеств учащихся, проблема разработки и внедрения методик и технологий оценки качества воспитания, которые бы обеспечили надёжность и объективность результатов, обострилась и стала одной из основных на современном этапе развития образования в России. ФГОС регламентирует ориентацию образования на развитие личности учащегося, предлагает социальный портрет современного выпускника и выдвигает высокие требования к уровню сформированности его личностных компетенций и универсальных действий. Качество воспитания предполагает достижение индивидуумом оптимального результата при минимуме затрат ресурсов и времени, негативных последствий. Однако, в педагогической практике сегодня нет единой методологии и методики определения качества и эффективности воспитательного процесса, отсутствуют общепринятые критерии такой оценки. Мы определили, что оценка качества воспитания представляет собой интегральную характеристику, состоящую из оценки условий, динамики и достижения результатов воспитательного процесса. Поэтому особую значимость для оценки

[6]Кабуш В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / М-во образования Респ.Беларусь. – Мн., 2001. – 332 с., с. 14

[7] ФГОС. Ст. 4.

Пирогова улица – названа в честь российского и советского хирурга, анатома и педагога Н. И. Пирогова.

6. Названия, данные по художественной деятельности человека (2,5%):

Васильева улица – названа в честь выдающегося российского художника Ф. А. Васильева.

Репина улица – названа в честь русского художника-реалиста украинского происхождения И. Ю. Репина.

7. Названия, данные по музыкальной деятельности человека (6,3%):

Аверкина улица – названа в честь советского композитора, гармониста А. П. Аверкина.

Калинникова улица – названа в честь русского композитора В. С. Калинникова, который последние годы своей жизни жил в г. Ялте.

Спендиарова улица – названа в честь армянского композитора и дирижёра А. А. Спендиарова.

Чернова улица – названа в честь советского музыканта В. И. Чернова.

Также встречаются единичные именования по другим профессиям, к таким названиям относятся (3,7%):

Винодела Егорова улица – названа в честь советского крымского винодела А. А. Егорова.

Краснова улица – названа в честь академика архитектуры, главного архитектора г. Ялты Н. П. Краснова.

Найдёнова улица – названа в честь московского предпринимателя, банкира, общественного деятеля Н. А. Найдёнова.

Фадеевой улица – названа в честь советской и российской актрисы театра и кино, народной артистке СССР А. А. Фадеевой.

К сожалению, нашу задачу усложнил тот факт, что что не все названия ялтинских улиц можно проследить по словарям. К таким названиям относится 5,0% наименований от общего количества исследуемых единиц: *Белобородского улица, Дражинского улица, улица Мицко* и др.

Классификация годонимов г. Ялта, данные по природным критериям (36,5% от общего количества единиц):

1. Названия, данные по физико-географическому отношению (29,0%):

Архивная улица, Бассейная улица, Верхнеслободская улица, Видовой проезд, Дачная улица, Загородная улица, Заречная улица, Изобильная улица, Крайний переулок, Лесная улица, Мисхорская улица (от древнегреческого *мисхор* – «средняя местность»), *Морская улица, Нагорная улица, Нижнеслободская улица, Южнобережное шоссе, Поликуровскяа улица, Летняя улица, Садовая улица, Саноторный въезд, Севастопольская улица, Севастопольское шоссе, Среднеслободская улица, Черноморский переулок.*

2. Названия, данные по видам царства растений (6,3%):

Виноградная улица, Лавровый переулок, Ореховая улица, Сосновая улица, Сосновый переулок.

3. Названия, данные по видам животных (1,2%): *Орлиная улица*.

Следует отметить, что названия, данные по естественным критериям, были ведущими в топонимии, поскольку связаны с многовековым опытом номинации географических объектов по их природным признакам. Однако в период советской власти приоритетными стали общественно-политические критерии.

Халтурина улица – названа в честь российского революционера С. М. Халтурина.

3. Названия, данные по военной деятельности человека (15,2% от общего количества единиц):

Бирюкова улица – названа в честь Героя Советского Союза А. И. Бирюкова.

Игнатенко улица – названа в честь ликвидатора аварии на Чернобыльской АЭС, командира военизированной пожарной части по охране, Героя Украины В. И. Игнатенко.

Лукомского улица – названа в честь советского военного, генерала-лейтенанта А. С. Лукомского.

Малышева улица – названа в честь советского лётчика-космонавта, полковника, дважды Героя Советского Союза Ю. В. Малышева.

Макаренко улица – названа в честь офицера российской армии В. С. Макаренко.

Манагарова Генерала улица – названа в честь генерала-лейтенанта, Героя Советского Союза И. М. Манагарова.

Суворова улица – названа в честь российского полководца, основоположника русского военного искусства А. В. Суворова.

Чкалова улица – названа в честь Героя Советского Союза, лётчика В. П. Чкалова.

Щербака улица – названа в честь Героя Советского Союза А. М. Щербакова.

Щорса улица – названа в честь военного деятеля, офицера русской армии Н. А. Щорса.

4. Названия, данные по научной деятельностью человека (11,3% от общего количества единиц):

Курчатова улица – названа в честь российского физика, академика Академии наук СССР И. В. Курчатова.

Котельникова улица – названа в честь советского изобретателя авиационного ранцевого парашюта Г. Е. Котельникова.

Мичурина улица – названа в честь русского биолога И. В. Мичурина.

Мошкарина улица – названа в честь советского и российского инженера, доктора технических наук, профессора А. В. Мошкарина.

Мухина улица – названа в честь советского изобретателя и организатора производства, общественного деятеля, писателя Ю. И. Мухина.

Сеченова улица – названа в честь русского ученого физиолога, психолога и мыслителя-материалиста И. М. Сеченова, который основал физиологическую школу.

Соханя улица – названа в честь украинского историка-слависта, археографа, источниковеда П. С. Соханя.

Тимирязева улица – названа в честь российского естествоиспытателя-дарвиниста, биолога, физиолога К. А. Тимирязева.

5. Названия, данные по медицинской деятельности человека (3,5% от общего количества единиц):

Боткинская улица – названа в честь выдающегося российского врача-терапевта, общественного деятеля С. П. Боткина.

Дмитриева улица – названа в честь известного врача и метеоролога, основателя климатолечения на ЮБК В. М. Дмитриева.

эффективности воспитания и уровня воспитанности приобретает научная разработка системы критериев и показателей качества, которые наиболее адекватно бы демонстрировали качество воспитания, давали бы этой оценке более наглядный образ и логическую завершённость.

Литература:

1. Баринова, М.Г. Оценка качества воспитания ценностных ориентаций подростков / г. Нижний Новгород, 2008. – 23 с.
2. Пашкевич, А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы: Монография / А.В. Пашкевич. – (Научная мысль) Издательство: ИЦ РИОР, НИЦ Инфра-М, 2013. – 166 с.
3. Кабуш В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика/ М-во образования Респ.Беларусь. – Мн., 2001. – 332 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Авторы А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. –М., Просвещение, 2009 г.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413)

Педагогика

УДК 371

проректор по административной деятельности
Курицын Станислав Константинович
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Annotation. Статья раскрывает основные методологические подходы и практику реализации проекта «HR» как элемента, обеспечивающего кадровое развитие Мининского университета. В работе описываются основные мероприятия проекта, производится анализ достигнутых результатов и перспектив работы, дается характеристика системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе.

Ключевые слова: процесс обучения и развития персонала, развитие трудового потенциала работника, рациональное использование человеческого капитала, диалог о профессиональном развитии сотрудника.

Annotation. Article opens the main methodological approaches and practice of implementation of the HR project as the element providing personnel development of Minin University. In work the main actions of the project are described, the analysis of the reached results and prospects of work is made, the characteristic of system of an assessment of quality of activity of the faculty in higher education institution is given.

Keywords: process of training and development of the personnel, development of labor potential of the worker, rational use of the human capital, dialogue about professional development of the employee.

Введение. Современная система высшего образования находится в процессе интенсивных изменений, выражающихся как в структурном, так и содержательном реформировании деятельности вузов. Основным направлением при этом является улучшение качества образования и исследований, развитие способностей конкурировать на глобальном рынке образовательных услуг, благодаря приобретению и адаптации передовых знаний.

В этих условиях практически все высшие учебные заведения исследуют тенденции развития образовательного ландшафта, определяя собственную стратегию развития.

Исследования в области перспектив развития отечественного образования (В.А. Мау, Д.В. Ливанов, И.Д. Фрумин и др.) позволили выделить ряд ключевых трендов, задающих основные параметры образования будущего:

– массовизация образования, как всеобщее явление с одной стороны и выделение элитных направлений высшего образования, по принципу формирования уникальных способностей и создания образовательных систем гарантирующих особое высокое качество образования с другой;

– интернационализация образования как проявление общемировой тенденции «войны за таланты», катализатора конкурентной борьбы ведущих вузов и условия включения в мировое образовательное пространство;

– формирование нового технологического уклада в промышленности, меняющего финансирование образовательных систем и формирующего требования к повышению эффективности вложений в сферу образования;

– «цифровая революция», характеризующаяся массовым развитием ИКТ-технологий, изменением форматов коммуникаций, работы с информацией и социального взаимодействия между людьми.

Рассматривая и обобщая с учетом данных тенденций процесс формирования вуза мирового уровня Джамиль Салми отмечает особую значимость кадрового обеспечения университета, выделяя этот фактор как ключевое условие формирование университета нового типа.

Определяя это обстоятельство как условие «концентрации талантов» автор отмечает: «Первое и, вероятно, определяющее свойство превосходства – это наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей. Университеты мирового класса способны отобрать лучших студентов и привлечь наиболее квалифицированных преподавателей и исследователей. Для науки чрезвычайно важно быть в хорошем университете, т.е. таком, где самые современные исследования проводятся в первоклассно оборудованных лабораториях самыми известными учеными» [3].

Джордж Стиглер описывает это как процесс нарастания снежного кома, когда один выдающийся ученый получает финансирование на свои прорывные исследования, привлекает к ним своих коллег, затем лучших студентов – пока не сформируется та критическая масса, которая неудержимо влечет к себе любого молодого ученого, только начинающего научную карьеру [4].

Таким образом, проблема наличия критической массы эффективно работающих преподавателей и ученых является определяющим свойством превосходства университета в современном образовательном пространстве и основанием для постановки амбициозных задач дальнейшего развития.

Изложение основного материала статьи. Изучение тенденций развития образовательной практики показывает, что проблема развития персонала

Гоголя улица – названа в честь русского прозаика, драматурга, поэта Н. В. Гоголя.

Казанцева улица – названа в честь советского фантаста А. П. Казанцева.

Павленко улица – названа в честь советского писателя и драматурга, первого редактора альманаха «Крым» П. А. Павленко.

Пушкинская улица – названа в честь русского писателя, поэта, драматурга, прозаика А. С. Пушкина.

Руданского улица – названа в честь украинского поэта и переводчика С. В. Руданского.

Тренева улица – названа в честь советского писателя, драматурга К. А. Тренева.

Черкасова улица – названа в честь украинского писателя, драматурга, педагога С. Ф. Черкасова.

3. Названия, данные по государственной и политической деятельности человека (21,4%, от общего количества единиц):

Войкова улица – названа в честь советского дипломата, представителя СССР в Польше П. Л. Войкова.

Володарского улица – название в честь деятеля российского революционного движения (настоящее имя М. М. Гольдштейн).

Дзержинского улица – названа в честь советского государственного деятеля, революционера.

Екатерининская улица – названа в честь русской императрицы (1762-1796) Екатерины II Великой (Е. А. Романова).

Кирова улица – названа в честь революционера, советского государственного и политического деятеля С. М. Кирова.

Клары Цеткин улица – названа в честь деятеля германского и международного движения Клары Цеткин.

Крупской улица – названа в честь русской революционерки, советской партийной деятельницы Н. К. Крупской.

Куйбышева улица – названа в честь советского государственного и партийного деятеля В. В. Куйбышева.

Ленина набережная, площадь – названа в честь революционера, политического деятеля Российской Империи и Советского Союза, лидера российских большевиков В. И. Ленина.

Либкнехта улица – названа в честь деятеля германского и международного рабочего движения, основателя коммунистической партии Германии Карла Либкнехта.

Пальмиро Тольятти улица – названа в честь итальянского политического деятеля, генерального секретаря Итальянской коммунистической партии Пальмиро Микеле Никола Тольятти. Выступал за дружбу с Советским Союзом. Умер в Крыму.

Рузвельта улица – названа в честь 32-го президента США, Ф. Д. Рузвельта, который внес большой вклад в исторические решения Ялтинской конференции 1945 года.

Свердлова улица – названа в честь российского и советского политического и государственного деятеля Я. М. Свердлова.

Субхи улица – названа в честь турецкого революционера, основоположника и представителя коммунистической партии Мустафы Субхи.

В структуру топонимики входит урбанонимика, которая изучает названия внутригородских объектов (улиц, площадей, переулков, набережных, памятников, театров, музеев, гостиниц и др.). Среди урбанонимов принято выделять отдельно *годоним* – названия улиц. Далеко не каждый из нас, проживая на той или иной улице, может объяснить её название. Как справедливо отмечает российский этнограф Р. Попова, «названия улиц – это страницы биографии города, частичка его истории, своеобразный памятник эпохи, в которую они возникли» [2].

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации годонимов г. Ялта Республики Крым. Из словаря-справочника под редакцией Дж. Челебиева, А. Суперанской «Язык земли. Историческая топонимия Крыма» (2008 г.), электронной энциклопедии «Крымология» методом сплошной выборки была создана картотека из 950 номинативных единиц, из которых рассмотрены 176 годонимов г. Ялта [1, 5].

Сегодня в размещении названий на большинстве территории России, в частности, Республики Крым, наблюдается определённое единообразие, что осталась со времён СССР. Это позволяет говорить о существовании общей модели, по которой строятся топонимические системы городов. Автор книги «Туристу о географических названиях» Е. Поспелов считает, что эта модель выглядит следующим образом: «центральная площадь, обычно, носит имя Ленина, часто Революции, Мира или Победы. Главные улицы – Советская, Ленина, Карла Маркса. Вблизи них, образуя городское ядро, размещаются улицы Энгельса, Дзержинского, Калинина, Кирова, Куйбышева, Орджоникидзе, Свердлова, Фрунзе, Разина, Гоголя, Горького, Лермонтова, Маяковского, Некрасова, Пушкина, Тургенева, Толстого и т. п. Достаточно распространены названия улиц: Коммунистическая, Комсомольская, Пионерская, Пролетарская, Социалистическая, Октябрьская, Первомайская, 8 Марта, Труда, Московская и Ленинградская. Обязательно найдется улица или площадь Вокзальная, площадь Театральная, Школьные и Почтовые улицы и переулки. Ближе к старым окраинам размещаются Нагорная, Подгорная, Зеленая, Садовая улицы, а в новых микрорайонах – Сиреневая, Счастливая, Строителей, Новоселов, Космонавтов и т. п.» [3].

Не является исключением в данном отношении и г. Ялта: в городе есть центральные площадь Советская, улицы Ленина, Карла Маркса; практически в центре города находятся улицы Дзержинского, Калинина, Кирова, Свердлова, Пушкина, Московская и Ленинградская, Гоголя и Горького; остановки Пионерская и Садовая; на периферии — улицы Нагорная, Строителей и др.

Наряду с общими мемориальными названиями в каждом городе есть улицы, названные в честь лиц, которые внесли особенно весомый вклад в его историю.

Проведённые исследования позволили нам классифицировать антропонимические годонимы г. Ялта по признаку и роду деятельности человека (90,7%):

2. Географические названия данные по признаку «литературной деятельности человека» (21,4% от общего количества единиц):

Богдановича улица – названа в честь белорусского поэта, публициста, литературоведа М. А. Богдановича.

Вергасова улица – названа в честь крымского писателя, члена союза писателей Украины, участника партизанского движения С. Вергасова.

образовательной организации во многом становится определяющей. Каждое качественное изменение в деятельности должно быть подкреплено соответствующими кадровыми решениями, соотнесенными с требованиями внешней среды и объективными требованиями к деятельности.

Актуальность создания системы развития персонала обусловлена объективными причинами стратегического развития университета: достижение поставленных целей требует целостности планов и конкретных действий в области персонала как основного ресурса организации; требуется разработка стратегии развития персонала и согласованных с ней механизмов оценки деятельности работников, эффективных для каждого конкретного этапа управления развитием вуза; требуется эффективный механизм внедрения новых инициатив в деятельность, обеспечивающий понимание и поддержку со стороны работников организации.

Кроме того, требованием педагогического вуза является принципиально высокий стандарт кадрового состава, оцениваемый не только по профессиональным, но и по личностным характеристикам, сбалансированный по показателям взаимозаменяемости и уникальности деятельности, способный к командной деятельности, понимающий и поддерживающий стратегические цели развития вуза.

Реализация комплексного подхода к развитию сотрудников организации позволит эффективно управлять производительностью и мобильно адаптироваться к изменяющимся потребностям образовательной среды.

Система управлением развития персонала (HR) предполагает развитие процессов анализа кадрового потенциала работников, кадрового планирования, оценки и аттестации кадров, управления кадровым резервом. Это позволит реализовать модель «диалогового» управления развитием сотрудников университета, позволяющей формировать и поддерживать процессы личностного роста сотрудников в интересах реализации стратегии развития университета.

Система HR ориентирована на решение следующих задач:

– разработка модели эффективного сотрудника, как системы требований к личности и деятельности профессионала, дающей критерии для оценки труда;

– оптимизация процесса найма специалистов: разработка алгоритма, позволяющего на конкурсной основе замещать вакантные должности, производя отбор наиболее компетентных и востребованных специалистов в данной сфере деятельности;

– организация «диалога по развитию» персонала, осуществляющего анализ успехов каждого сотрудника и определение приоритетов дальнейшей деятельности через механизмы рейтинговой оценки;

– разработка технологии «инвестиций в людей» предполагающей разработку системы обучения, повышения квалификации, научного образования, развитие навыков лидерства и проектной деятельности персонала;

– разработка схемы гибкого социального пакета, применяемого ко всем постоянным работникам.

Укрупненно деятельность по управлению персоналом может осуществляться по ряду направлений:

– анализ кадрового потенциала, ориентированный на выявление резервов коллектива, профессиональное поведение и личностные качества персонала;

– планирование человеческих ресурсов, исходя из долгосрочных целей университета (данный процесс предполагает группу мероприятий, связанных с оценки должностных функций, определения требований к работникам по различным направлениям деятельности, расчет потребностей в работниках и пр.);

– подбор и отбор персонала как группа мероприятий по привлечению наиболее компетентных работников, управление развитием работников в вузе, реализация процедур внешнего и внутреннего подбора персонала;

– оценка деятельности работников.

В настоящий момент произведен анализ кадрового потенциала университета, определена система действий по оптимизации процессов управления персоналом, выявлены потребности вуза в конкретных категориях работников.

Основная задача, которая стоит перед проектом, – организация эффективной работы сотрудников для достижения поставленных целей компании. Система управления человеческими ресурсами (система HP) должна интегрировать в своей деятельности такие подсистемы, как кадровое планирование, набор и увольнение, обучение и развитие, мотивацию труда, организацию деятельности, оценку и аттестацию кадров, проверку соответствия квалификации требованиям должности на основе модели компетенции, управление кадровым резервом. В этом случае проект HP является основным ресурсным источником любых преобразований в системе управления и системах деятельности университета.

Реализация проекта предполагает создание центра развития персонала, осуществляющего весь комплекс работ по отбору, расстановке, продвижению и развитию сотрудников. Деятельность центра охватывает полный цикл мероприятий и нормативных регламентов деятельности, отражающих процесс нахождения работника в структуре организации. Рассмотрим основные элементы деятельности центра.

Анализ кадрового потенциала. Данный процесс ориентирован на выявление резервов коллектива, структуры индивидуально-психологических и социальных качеств персонала, результативности труда, профессиональное поведение; личностные качества.

Мининский университет имеет наработанный кадровый потенциал, что с одной стороны является достоинством организации, а с другой представляет определенную сложность при переходе на новые форматы деятельности.

За период внедрения проекта был проведен полный анализ имеющегося кадрового потенциала организации.

Основными инструментами анализа явились: мониторинг рабочего времени, рейтинговая оценка деятельности преподавателя, анализ оргструктуры организации.

Полученная картина показывает, что университет реализует стратегию лидерства в издержках, осуществляя программы максимальной экономии по всем видам ресурсов и тщательный мониторинг деятельности персонала. Это оправданное поведение, позволяющее максимально выявить и сконцентрировать кадровый потенциал организации для дальнейшего

общеобразовательных организаций (Черепановой Е. К., Хайдаровой Р. М., Сторожевой Т. Ю., Рогожниковой Е. В., Заплетиной Т. А, Васильевой Л. И и др.).

С другой стороны, этот раздел лингвистики имеет собственно научное значение, т. к. всё большую актуальность приобретают исследования, посвящённые выявлению в языке различных аспектов восприятия мира социумом и человеком в частности. Данный аспект исследований представлен в работах Ковалёва Г. Ф., Попова С. А., Авериной М. А., Шейдаевой С. Г., Климановой Л. А. и др.

Основная цель обоих направлений — привлечь внимание обучающихся (школьников, студентов) к местной языковой среде, которая способствует ознакомлению с историей и культурой региона, т. к. лингвистические факты открывают нам богатые ресурсы культурологической, межкультурной, этнографической и др. информации.

Не подлежит сомнению факт, что в подготовке будущего учителя-словесника, в соответствии с профессиональным стандартом педагога, «немалую роль играют умения проявлять позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона» [4, с. 23].

Актуальность данного исследования обусловлена, на наш взгляд, недостаточной изученностью вопросов номинации географических объектов Республики Крым, в частности, топонимов г. Ялты, в современных лингвистических источниках. В рамках учебных программ вариативной части дисциплин, выпускных квалификационных работ в подготовке бакалавра профиля 45.03.01 «Преподавание филологических дисциплин» считаем необходимым освещение вопросов, связанных с историей, культурой родного края, используя возможности комплексного подхода при изучении филологических, исторических, географических и краеведческих циклов в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Внедрение в образовательный процесс результатов предлагаемой статьи позволит повысить мотивацию обучаемых к изучению истории, культуры родного края.

Формулировка цели статьи и задач. Цель данной статьи — раскрыть роль лингвокраеведческого материала в подготовке учителя-словесника на примере годонимов г. Ялта Республики Крым.

В задачи проведённого исследования входит обоснование значимости изучения топонимического материала, в частности, годонимов г. Ялта, структурно-семантический анализ наименований ялтинских улиц, краткое описание возможностей внедрения данных материалов в учебный процесс подготовки бакалавра — будущего учителя-словесника, магистра-филолога.

Изложение основного материала статьи. Как известно, лингвистическое краеведение – это особый вид исследовательской работы обучающихся, которая предполагает изучение языковых традиций, характерных лингвистических особенностей того или иного региона. Одним из направлений лингвокраеведения является изучение топонимики, единицами которой являются онимы — уникальные языковые памятники, которые способствуют освещению малоизвестных фактов истории народов, проживающих на территории интересующего нас региона, в частности, Республики Крым. Онимы помогают проследить культурные связи и языковые взаимодействия на различных уровнях.

Педагогика

УДК 81’373.2(470-13)

кандидат филологических наук,
доцент Лобачева Наталия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Золовкина Вероника Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ КАК ЗНАЧИМЫЙ СЕГМЕНТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГОДОНИМОВ Г. ЯЛТЫ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ)

Аннотация. Статья посвящена роли изучения лингвокраеведческой информации в процессе подготовки будущего учителя-словесника, магистра-филолога. Исследование топонимического материала способствует формированию гражданской позиции обучающихся, а также стимулирует мотивацию к познанию местных лингвокраеведческих, лингвокультурологических особенностей. Предложена классификация годонимов г. Ялты Республики Крым, которая предполагает лингвистические, культурологические возможности её использования в учебном процессе при подготовке бакалавров, магистров филологии.

Ключевые слова: лингвистическое краеведение, годоним, урбанонимика, региональный компонент, гражданская позиция.

Annotation. The article is devoted to investigation of the role of information related to linguistic and local lore studies in the process of preparing the future language and literature teacher, master of philology. Analysis of toponymic material makes it possible to promote formation of a civic stand of students as well as to stimulate motivation for learning of the local peculiarities related to linguistic study of local lore and linguistic culturology. Classification of godonyms of Yalta (Republic of Crimea) that is proposed by the author provides various linguistic and cultural possibilities for its usage in the educational process when preparing bachelors and masters of philology.

Keywords: linguistic study of local lore, godonym, urbanonimics, regional component, civic stand.

Введение. Вопросы изучения региональной истории и культуры на лингвистическом материале всегда были и остаются актуальными в современных гуманитарных науках. Не является исключением в данном отношении языкознание и педагогика. Говоря о лингвистическом краеведении, мы, с одной стороны, понимаем дидактический аспект, предполагающий исследовательскую деятельность обучающихся, объект изучения которой — местные языковые особенности. Данное направление лингвокраеведения широко представлено в методических разработках учителей

развития. Кроме того, существующая традиция развития Мининского университета долгое время позволяла воспринимать его как стабильно существующую организацию, имеющую неизменно высокую долю рынка и, как следствие, стремящегося к стабильному, поддерживающему установившиеся традиции коллективу. Набор персонала в университет производился как правило на низшие должности с последующей перспективой роста, традиционным способом набора являлось «выращивание» собственных выпускников с последовательным прохождением всех необходимых этапов становления педагога как профессионала, кадровая текучесть находилась на низком уровне, основным критерием оценки качества работы являлось «добросовестное выполнение обязанностей и следование установленным правилам».

На сегодняшний момент такая кадровая стратегия является недостаточно мобильной и не соответствует целям развития организации как по затратным так и по сущностным характеристикам.

Планирование человеческих ресурсов является процессом определяемым долгосрочными целями развития университета и стратегических приоритетов, что предполагает разработку модели эффективного сотрудника, описанной в показателях эффективности деятельности.

Стратегия университета в классификации Арсмстронга [1] на данный момент может быть охарактеризована как стратегия инновации, что означает потребность в работниках со следующим личностными характеристиками: высокая степень творчества, высокая степень сотрудничества и взаимозависимого поведения, терпимость к риску, терпимость к неопределенности и предсказуемости, готовность пробовать себя в различных должностях.

В этом случае кадровая стратегия характеризуется привлечением персонала из интересов гибкости и непрерывного развития организации, обучением, нацеленном на удовлетворение конкретных организационных потребностей, выстраиванием системы вознаграждения ориентированной на результат.

По характеристикам своего развития Мининский университет реализует стратегию «интегрированного анализатора», основной целью которой является быстрое вхождение на имеющиеся рынки с продуктом высокого качества [2].

Это требует реализации существенно других подходов к процессам планирования, отбора и подбора персонала, ориентированного на постоянные инновации, работу в командных проектах, обучение как освоение новых навыков в процессе работы и пр.

В рамках проекта произведена оценка должностных функций работников, определен перечень специалистов необходимых для обеспечения различных направлений деятельности.

Подбор и отбор персонала. Это многоплановый процесс подбора, отбора перемещения и продвижения сотрудников.

В реализации этой деятельности Мининский университет руководствуется следующими принципами:

– соответствия нравственных и деловых качеств работников предъявляемым требованиям;

– перспективности. В соответствии с этим принципом при выдвижении сотрудника компании на конкретную должность принимаются во внимание

возрастной ценз, продолжительность периода работы в одной должности, на одном и том же участке работы, возможность изменения профессии или специальности, организация систематического повышения квалификации, состояние здоровья, оценивается потенциал работника.

– сменяемости. Он заключается в том, чтобы кадровая политика предусматривала своевременное изменение места работников в системе разделения труда, смену места приложения труда в рамках компании. В противном случае длительное пребывание сотрудника в одной и той, же должности может иметь негативные последствия для компании, привести к старению кадров.

Проект HR в том числе ориентирован на отбор наиболее перспективных работников во всех сферах, при подключении источников внешнего и внутреннего наборов. Внешняя процедура набор на данный момент регулируется процедурами приема на работу и открытым конкурсом по замещению должностей, внутренний отбор осуществляется с учетом результатов рейтинговой оценки деятельности научно-педагогических работников и отчетных показателей деятельности структурных подразделений.

Задача проекта – сделать данную процедуру максимально прозрачной и создать таким образом ситуацию максимального проявления профессиональных качеств и способностей каждого работника, показав прямую зависимость продвижения от профессионализма и приложенных усилий.

Оценка персонала в рамках проекта рассматривается как регулярно проводимая процедура для определения возможностей работников, установления соответствия специалиста занимаемой должности, принятия обоснованных решений в отношении стимулирования, продвижения, увольнения и развития сотрудников, отбора кандидатов на вакантные должности в соответствии с существующими требованиями.

В итоге формируется информация о соответствии уровня квалификации и профессионализма сотрудников стратегии и целям компании.

В настоящее время система оценки деятельности сформирована комплексом механизмов: индивидуальный рейтинг деятельность научно-педагогических работников, система ключевых показателей эффективности матрицы KPI, требования эффективного контракта.

Одной из задач проекта является перевод механизма оценки в механизм стимулирования деятельности и личного развития сотрудника, создание непрерывного «диалога о развитии», помогающего формировать индивидуальную траекторию роста в согласованности с целями развития университета.

Это поможет сформировать комплекс мер нематериального поощрения сотрудника, создает «ценность человека в организации», формирует дополнительные стимулы в деятельности работника.

На данном этапе реализации проекта разрабатываются критерии оценки деятельности сотрудников в системе КПЭ, поскольку именно эта методика позволяет определить насколько управление организацией соответствует уровню достижения стратегических целей.

Осуществлен перевод стратегии компании в комплексный набор показателей ее деятельности, определяющий основные параметры системы измерения и управления. Набор показателей задает основу для формирования

стратегии компании и включает количественные характеристики для информирования сотрудников об основных факторах успеха в настоящем и будущем.

Для проекта HR это означает концентрацию энергии, знаний и способностей сотрудников университета на решение задач долгосрочной перспективы.

Проектируемыми результатами проекта являются:

– формирование критической массы наиболее талантливых и компетентных в своей области преподавателей и исследователей (концентрация талантов);

– устранение «академической замкнутости» университета;

– внедрение эффективного контракта сотрудника;

– гибкая рейтинговая оценка результатов труда, сопряженная с показателями удовлетворенности потребителя;

– обеспечение профессионального развития и поддержки ведущих членов научно-педагогического коллектива;

– совмещение в партнерской сети внешнего и внутреннего кадрового потенциала.

Выводы. В результате реализации проекта должно произойти содержательное и функциональное изменение процесса работы с персоналом Мининского университета, характеризующееся созданием единой службы развития персонала в рамках концепции «диалога о развитии сотрудника», переход от выполнения операционных функций к решению стратегических задач, учет как интересов развития университета, так и интересов людей, участвующих в формировании эффективной организации и обеспечивающих использование человеческого ресурса в соответствии с задачами развития вуза. Это предполагает не только оперативную работу с персоналом, но и комплекс функций по «управлению знаниями», организационное проектирование.

Литература:

1. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 328 с.

2. Гурков И.Б. Стратегический менеджмент организации. – М.: ТЕИС, 2004. – 239 с.

3. Салми Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: Уроки для России / Д. Салми, И.Д.Фрумин // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 25 – 68.

4. Салми Д. Создание университетов мирового класса. – М.: «Весь мир». – 132 с.

5. Седых Е.П. Стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе// European Social Science Journal. – 2013, № 11-1 (38). – С. 43 – 48.