

Сахалинский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

*Материалы
IV региональной научно-практической конференции*

Южно-Сахалинск
2011

УДК 348.74
ББК 56,039 (4я)
П 76

*Печатается по решению учебно-методического совета
Сахалинского государственного университета, 2011 г.*

П 76

Педагогическая наука и образование: материалы IV региональной научно-практической конференции / Под ред. д-ра пед. наук, доцента В. П. Максимова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 164 с.

ISBN 978-5-88811-370-7

В сборнике отражены основные тенденции и достижения в развитии педагогической науки и образования в Сахалинской области в условиях модернизации. Представлены пути решения актуальных проблем проектирования образовательных программ, внедрения инноваций в современном образовательном процессе, использования новых информационных технологий, здоровьесбережения участников образовательного процесса.

Рассматриваются также вопросы сравнительной педагогики, психолого-педагогического обеспечения учебного процесса, использования нетрадиционных средств физической культуры в сохранении и укреплении здоровья, обучения населения основам безопасного поведения в экстремальных условиях.

Для педагогов, студентов, аспирантов и докторантов, а также руководителей органов управления образованием всех уровней.

Научное издание

УДК 348.74
ББК 56,039 (4я)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

IV региональной научно-практической конференции

Корректор И. Д. Остапенко Верстка О. А. Надточий

Подписано в печать 28.10.2011. Бумага «Mondi»
Гарнитура «Minion Pro». Формат 60х84^{1/8}
Тираж 500 экз. Объем 20,5 усл. п. л. Заказ № 846-11

Издательство Сахалинского государственного университета
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32
Тел. (4242) 45-23-16. Факс (4242) 45-23-17
E-mail: polygraph@sakhgu.sakhalin.ru



9 785888 113707

© Сахалинский государственный университет, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Абрамова С. В., Бояров Е. Н., Моисеев В. В. Компетентностный подход как основа подготовки специалиста в области безопасности жизнедеятельности.....	7
Адеева Е. Н. Взаимодействие систем обучения и воспитания в технологическом образовании школьников	13
Балицкая И. В. Гендерное воспитание как тенденция гуманизации и демократизации образования США и Австралии.....	16
Белоусов В. Н. Знакомство с новыми формами организаций при подготовке менеджеров	18
Босая Г. Б. Учет восприятия России и русского человека в преподавании английской лингвокультуры	20
Бояров Е. Н. Информационная культура как решение современных проблем образования	23
Варламова Т. П. Некоторые аспекты компетентностного подхода в обучении студентов университета.....	26
Варламова Т. П. Содержание математического образования как элемент формирования компетентности студентов гуманитарных специальностей университета	28
Вашакидзе Н. С. Сопоставимость системы зачетных единиц	30
Вилькер Д. В. Дистанционное образование: направления совершенствования	33
Власенкова Е. Г. Смыслы и противоречия преподавания психологии на психологическом факультете	37
Волосович Л. В. Формы и методы педагогического образования в Канаде	39
Гулевская А. Ф. Социальная ответственность студентов экономических специальностей	42
Двойнова Н. Ф., Абрамова С. В. Роль педагога в здоровьесберегающей педагогике	46
Добрычева А. А. Использование коммуникативного аспекта изучения синтаксиса в лингвистическом образовании студентов-филологов.....	48

Егизарян Г. Н. Содержание акмеологии как основы профессиональной и творческой педагогической деятельности	50
Ким Д. Ю. К вопросу о новых стилях мышления	52
Корнеева Е. С. Игровой метод на уроках физической культуры в общеобразовательной школе.....	54
Корнеева И. В. Традиции женского воспитания в произведениях корейской литературы эпохи Чосон (1392–1910) ..	56
Кутбиддинова Р. А. Формирование компетентности этнокультурного общения будущих психологов в условиях полиэтнической образовательной среды вуза	58
Ларичева В. В. Теоретические аспекты профессионального саморазвития студента в вузе	60
Лацко Н. А. Экономическая компетентность: понятие, пути формирования	63
Лим Э. Х. Создание государственной системы поддержки обучения детей из мультикультурных семей в Республике Корея	66
Ломов А. С. К вопросу применения дистанционного обучения в подготовке специалистов безопасности жизнедеятельности.....	69
Максимов В. П. Конкурентоспособность будущего специалиста	71
Максимов В. П., Филиппова Г. В. Деятельностные модели дистанционного обучения.....	75
Меркулова О. О. Особенности преподавания высшей математики студентам естественнонаучного факультета	77
Моисеев В. В., Горшенин С. В. Проектная деятельность в обучении учащихся основам безопасности жизнедеятельности ..	79
Никаноров А. А., Никанорова И. Я. Здоровый образ жизни студентов и его формирование	85
Никитина А. Б. Деятельностный подход в профессиональной подготовке студентов нематематических специальностей.....	87
Николаева Т. И. Роль методических задач в организации самостоятельной работы студентов по методике преподавания русского языка	90
Пак Тон Вон Условия формирования креативности.....	94

Панькова Л. С.	
Интеграция специальных дисциплин	97
Пасюков П. Н.	
Сахалинский вклад в развитие мирового спорта: история и современность	99
Рябцева Н. А.	
Организационно-педагогические основы развития спидрайдинга	103
Ракинцева И. Р., Уварова Е. А.	
Формирование организаторских способностей у студентов игровыми средствами физического воспитания	105
Салахова Г. Н.	
Организация дополнительного образования молодежи в Сахалинской области	108
Свещенский С. Н.	
Содержательные основы освоения студентами темы «Экологические последствия техногенных аварий»	111
Семибратова Г. Н.	
Разработка преподавателями вузов элективных курсов для школ Сахалинской области	113
Смирнова М. А., Федоров О. А.	
Дидактические возможности межпредметных связей	115
Соколова О. В.	
Проблема оценки знаний в истории отечественной профессиональной школы	118
Сороко Г. А.	
Методические рекомендации по некоторым трудным вопросам курса физики (механика)	120
Табаченко Т. С.	
Формирование языковой личности как конечная цель когнитивного обучения	122
Травкин И. Ю.	
Преимущества использования общедоступных веб-приложений в разработке учебных симуляций для высшего профессионального образования	126
Трунова М. В.	
Психолого-педагогическое обоснование развития интереса к поэзии 50–90-х годов XX века у учеников 8–9 классов	129
Федоров О. А.	
Педагогические условия компьютеризации преподавания электротехнических дисциплин студентам неэлектротехнических специальностей	133
Федосенко О. А.	
Психологическое сопровождение студентами процесса формирования компьютерной грамотности у детей-инвалидов в домашних условиях	136
Фетисов А. В.	
Проблемы современного профессионального образования в Японии	140
Фролова О. С.	
Достижение информационной компетентности при помощи информационных технологий	143

Фролова О. С., Егизарян Г. Н. Психические компоненты, сформированные под воздействием информационных технологий обучения	145
Хан Е. П. Диагностика уровня речевой культуры студентов-первокурсников: анализ результатов . ☒	147
Че И. Е. Функции семейного воспитания в Корее во второй половине XIX века	151
Чуйкина Е. А., Петров С. Н. К вопросу об изучении Кудо (Дайдо-дзюку какуто каратэ) на Сахалине.....	153
Шатунова Л. В. Мемориальные топонимы Сахалинской области как одно из средств подготовки будущего специалиста начального образования	155
Шидловская Т. Н. Роль физического воспитания в формировании культуры здоровьесбережения студентов	158
Шидловская Т. Н., Шидловский Г. Я. Лыжный спорт как средство здоровьесбережения студентов	160
Шкалыгина Д. П. Национальные нивхские игры в системе физического воспитания.	162

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное информационное общество в своем развитии базируется на принципиально новых составляющих: информация, знание, образование. Одной из главных характеристик информационного общества является производство и потребление нового знания, которое становится ключевым источником новшеств и основой социальной организации. Это в свою очередь приводит к резкому возрастанию роли, значения высшего образования и знания. Следовательно, приобретение того и другого в их взаимосвязи требует активной самообразовательной деятельности человека. Кроме этого, в конце XX века – начале XXI века активное развитие получила новая модель развития образования, которая во многом связана со сменой образовательных парадигм, направленных на личностно-ориентированное образование, на смещение акцента с образовательной деятельности на самообразовательную деятельность.

Концепция непрерывного образования дает возможность и право любому специалисту каждые 5-7 лет сменить профессию на рынке труда. В этих условиях особенно актуальной считается проблема становления и развития активной и знающей личности с постоянным стремлением к получению новой информации, востребованной сегодня и в будущей жизнедеятельности.

Образование – это личностное приобретение человека, совокупность изменений, наступивших в нем в результате его собственной активности, выражающихся в овладении системой знаний, умений и навыков, опытом творческой деятельности, в сформированности мировоззрения и ценностей, развитии определенных качеств личности, творческих способностей и интересов. Содержание образования – это тот заданный результат, который формулируется в требованиях к выпускникам учебных заведений разных уровней и профилей. Содержание обучения определяется составом учебной информации, которая предъявляется студентам в виде дидактических единиц (учебных элементов) и комплекса разнообразных задач, направленных на формирование и развитие соответствующих умений и навыков, личностных качеств.

Развитие современного образования в России характеризуется введением в вузах многоуровне-

вой (уровневой) системы образования. Переход на уровневую подготовку специалистов сопряжен с изменениями во всех компонентах образовательного процесса и в его реализации. Уровневая система образования основывается на компетентностном подходе, реализация которого обеспечивает достижение нового качества образования, подготовку специалистов, отвечающих современным требованиям общества и рынка труда.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способности будущего специалиста к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно-коммуникационного пространства.

Компетентностный подход к определению профессиональной готовности (пригодности) специалистов уже прочно входит во все сферы жизни современного общества. Многие организации разрабатывают и применяют методы компетенций, или что-то подобное, по меньшей мере, 15 лет. В настоящее время в психологии образования целое направление, исследующее компетенции и их применение, что видно по тематике статей, журналов, конференций и консультаций, посвященных использованию компетенций.

Так что же произошло в разработке и применении компетенций, что вызвало такой интерес к ним? Для многих организаций – ответ и прост, и очевиден. Критерии деятельности, характеризующиеся определенным набором знаний, умений, навыков, разработанные ранее, создавались для решения узкого круга задач. Например – набор критериев при организации спасательной деятельности. Модель компетенций дает возможность создать такой набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности, в том числе и в области безопасной жизнедеятельности.

Ряд категорий, с которыми, так или иначе, связаны категории «компетенция» и «компетентность», составляют: качество; свойство; мастерство; человек.

Компетенция предстает как компонент качества человека, некая группа его свойств, определяющих его способность (возможность, приспособленность, пригодность) выполнять определенную группу действий или определенный комплекс задач того или иного вида (рода) деятельности.

Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанная с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности.

Можно сказать так, что «компетентность» есть «ядро» или «основание» профессионализма, та база, на которой «вырастает» мастерство профессионала.

В словаре по педагогике дается следующее определение компетенции: Компетенция (от лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить) – 1) совокупность полномочий (прав и обязанностей) государственных органов или должностных лиц, определяющих границы правомочий в процессе осуществления ими своих функций; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетенция органов и должностных лиц устанавливается законом, уставом данного органа, а также закрепляется в положениях по отделам и в должностных инструкциях или в иных нормативных актах.

Там же под компетентностью понимается: 1) личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков; 2) уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности [1].

Таким образом, компетенции – это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан. Примерный достаточный перечень компетенций профессионала во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе. Достичь такого согласования не всегда удается. Например, в ходе международного проекта «Определение и отбор ключевых компетентностей», реализуемого Организацией экономического сотрудничества и развития и Национальными институтами образовательной статистики Швейцарии и США строгого определения ключевых компетентностей выработано не было.

Во время симпозиума Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы» был определен следующий примерный перечень ключевых компетенций.

Группа 1 – Способность изучать:

- уметь извлекать пользу из опыта;
- организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их;

- организовывать свои собственные приемы изучения;

- уметь решать проблемы;
- самостоятельно заниматься своим обучением.

Группа 2 – Умение искать:

- запрашивать различные базы данных;
- опрашивать окружение;
- консультироваться у эксперта;
- получать информацию;
- уметь работать с документами и классифицировать их.

Группа 3 – Готовность думать:

- организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий;
- критически относиться к тому или иному аспекту развития общества;
- уметь противостоять неуверенности и сложности;
- занимать позицию в дискуссиях и отстаивать свое собственное мнение;
- видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа;
- оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой;
- уметь оценивать произведения искусства и литературы.

Группа 4 – Умение сотрудничать:

- уметь сотрудничать и работать в группе;
- принимать решения – улаживать разногласия и конфликты;
- уметь договариваться;
- уметь разрабатывать и выполнять контракты.

Группа 5 – Способность практической деятельности:

- включаться в проект;
- нести ответственность;
- входить в группу или коллектив и вносить свой вклад;
- доказывать солидарность;
- уметь организовывать свою работу;
- уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами.

Группа 6 – Готовность к адаптации:

- уметь использовать новые технологии, информации и коммуникации;
- доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений;
- показывать стойкость перед трудностями;
- уметь находить новые решения.

Наличие данных компетенций у специалиста позволяет ему строить свою профессиональную деятельность в соответствии с выполняемыми заданиями или сложившимися ситуациями и, тем самым, определяют его поведение в тех или иных, включая и чрезвычайные, ситуациях.

В большинстве случаев компетенции представляются в форме определенной структуры, подобно

схеме на рис. 1. Так, в этой структуре поведенческими индикаторами, т. е. набором определенных знаний, умений, навыков по конкретным формам и видам деятельности в различных ситуациях, являются основные элементы каждой компетенции. Родственные компетенции объединены в группы.

Каждая компетенция – это набор родственных поведенческих индикаторов. Эти индикаторы объединяются в один или несколько блоков – в зависимости от смыслового объема компетенции.

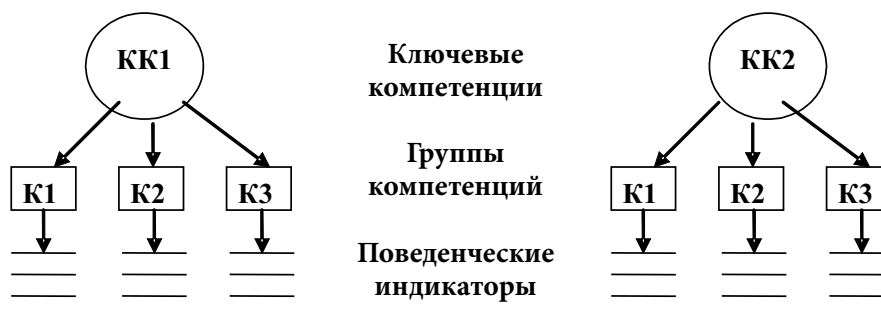


Рис. 1. Общая структура компетенций

В настоящее время определены следующие группы ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения студента в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория студента и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции. Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения студентом картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят

Группы ключевых компетенций специалиста образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» основываются на главных целях высшего профессионального образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности студента, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам студент овладевает креативными навыками: добытием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции. Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информатизации (телевизор, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, сканер и др. средства мультимедиа и автоматизации офиса) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМІ, Интернет, широкий спектр учебных, офисных и специальных программных продуктов). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

5. Коммуникативные компетенции. Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Студент должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дис-

куссию и др. Для освоения этих компетенций в образовательном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для студента каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. Социально-трудовые компетенции. Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Однако наличие данных компетенций по своим аксеологическим характеристикам не должно идти вразрез с другими компетенциями.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Студент овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности, а также качества личности безопасного типа поведения.

В ходе обсуждения Проекта Федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям педагогического образования (Санкт-Петербург, 2008) группой ученых были предложены следующие ключевые группы компетенций: социально-личностные и общекультурные (СЛК), общенаучные (ОНК), инструментальные (ИК) и профессиональные (ПК), которые проявляются в умениях практически применять полученные знания для решения профессиональных педагогических задач.

Рассмотрим данные компетенции более подробно.

К группе социально-личностных и общекультурных компетенций относятся:

- готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия;
- способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; роль насилия и ненасилия в истории, место человека

в историческом процессе, политической организации общества;

- способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы;

- владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма, укрепления здоровья, коррекции физического развития и телосложения, в том числе с использованием навыков рефлексии и самоконтроля;

- готовность к достижению должного уровня физической подготовленности, необходимого для освоения профессиональных умений в процессе обучения в вузе и для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности после окончания учебного заведения;

- способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;

- осознание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готов принять нравственные обязанности по отношению к природе, обществу, другим людям и самому себе;

- способность осуществлять профессиональное взаимодействие с отдельными группами, коллективами и сообществами;

- способность использовать личностный потенциал и креативные способности при решении профессиональных задач и собственного образования;

- способность применять основные нормативно-правовые документы и регламентирующие положения профессиональной деятельности.

К группе общенаучных компетенций относятся:

- знание основных методов защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий и способов применения современных средств поражения, основных мер по ликвидации их последствий;

- способность демонстрировать знания в области гуманитарных, социально-экономических и естественных наук;

- способность использовать основные теоретические знания при решении задач профессиональной деятельности и в собственном образовании;

- ориентированность в многообразии научной картины мира.

К группе инструментальных компетенций относятся:

- понимание сущности и значения информации в развитии современного общества;

– способность использовать ресурсные информационные базы при решении профессиональных задач;

– способность использовать основные методы обработки результатов исследований в профессиональной деятельности;

– способность осуществлять профессиональную речевую коммуникацию на государственном, родном и иностранном языках.

К группе профессиональных компетенций относятся:

а) в педагогической деятельности:

✓ способность диагностировать образовательный процесс естественнонаучной подготовки обучающихся и выстраивать соответствующие индивидуальные образовательные маршруты;

✓ способность применять современные методики и технологии для обеспечения качества образовательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения в предметной области естествознания;

✓ способность руководить проектной деятельностью обучающихся;

✓ способность использовать технологии, соответствующие возрастным особенностям подростков, и отражающие специфику предметной области для проектирования, организации, реализации и оценки результатов процесса обучения и воспитания в сфере естественнонаучного образования;

✓ способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационных технологий, для обеспечения качества естественнонаучного образования;

✓ способность к профессиональному самообразованию и личностному росту, проектированию дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

б) в исследовательской деятельности:

✓ способность выбирать соответствующие методы исследования на основе изучения проблемного поля и определения задач;

✓ готовность осуществлять анализ, обработку и интерпретацию собранной информации по поставленной руководителем исследовательской задаче в области естественнонаучного образования и способность обеспечить презентацию результатов исследования.

в) в организационной деятельности:

✓ готовность к бесконфликтному общению с различными субъектами педагогического процесса;

✓ способность организовывать взаимодействие с родителями, коллегами, включаться во взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранцами;

✓ готовность к включению в совместную де-

ятельность с коллегами, базирующуюся на командном принципе (работа единой командой);

✓ способность создавать условия для проявления субъектами педагогического процесса социальных инициатив на уровне образовательного учреждения;

✓ готовность организовывать сообщества обучающихся (воспитанников) и обучающихся (воспитателей) для овладения ими опытом взаимодействия при решении определенных задач (учебных, социальных, бытовых и др.).

г) в природоохранной деятельности:

✓ подготовленность к экологическому воспитанию учащихся;

✓ способность организовывать работу по соблюдению правил и норм поведения школьников в природной среде;

✓ готовность к вовлечению в природоохранную деятельность участников образовательного процесса.

Данные компетенции в своей совокупности образуют компетентности.

Компетентность – проявленная компетенция человека, может включать в себя набор компетенций, которые проявляются в различных сферах деятельности. На основе знаний, умений, навыков и разнообразного опыта профессиональной деятельности и отношений, у студента – будущего специалиста – формируются компетенции, приводящие к образованности и компетентности студента в определенной сфере профессиональной деятельности.

Таковыми компетентностями являются [1]:

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Общекультурная компетентность – уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции.

Профессиональная компетентность учителя – владение необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения.

Кроме этого, профессиональная компетентность учителя рассматривается как совокуп-

ность трех видов компетентностей: ключевой, базовой и специальной [3].

Так, к ключевым компетентностям относятся необходимые для любой профессиональной деятельности, связанные с успехом личности в быстроменяющемся мире. Эти компетентности приобретают сегодня особую значимость и проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации и социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику какой-либо определенной профессиональной деятельности (педагогической, инженерной и др.). Для профессиональной педагогической деятельности базовыми являются компетентности, соответствующие требованиям к системе образования на данном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной области, определенной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности являются реализацией ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, сферы профессиональной деятельности.

Все виды компетентностей взаимосвязаны и формируют целостный образ специалиста, что, в конечном счете, обеспечивает становление профессиональной компетентности специалиста.

Подводя итог, можно сказать, что компетентностный подход в подготовке специалистов в области безопасности жизнедеятельности является

системным, междисциплинарным, в нем есть и личностные, и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать различные производственные задачи.

На основе компетентностного подхода к организации образовательного процесса происходит формирование у студента ключевых компетенций, которые являются неотъемлемой составляющей его деятельности как будущего специалиста и одним из основных показателей его профессионализма, а также необходимым условием повышения качества профессионального образования.

Литература:

1. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: Методические рекомендации / Под ред. А. П. Тряпичиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 183 с.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В современных социально-экономических условиях подготовка школьников к трудовой и профессиональной деятельности приобретает новое значение. Наряду с сокращением и реструктуризацией рынка труда резко изменились требования к уровню и содержанию подготовки специалистов, основа которой закладывается системой общего образования. Общеобразовательная практикоориентированная подготовка включает в себя трудовое и технологическое обучение, завершающееся специализированной подготовкой старшеклассников.

Перешедшие в старшие классы школьники продолжают технологическое обучение, которое может быть общетрудовым или профильным в зависимости от готовности системы образования к решению задач специализированной подготовки школьников.

Однако среди особенностей существующей системы технологического обучения и воспитания следует отметить социально обусловленное построение его базовой части по отраслям и компонентам хозяйственной деятельности. Это входит в противоречие с задачами личностно-ориентированного построения профессионально значимого обучения школьников в соответствии с объектами и типами профессиональной деятельности.

Существующее положение дел и стоящие перспективы развития системы общего образования выдвигают задачу создания целостной системы трудового обучения и воспитания по всему спектру профессиональных интересов учащихся. Ее цели, сущность и методологические подходы едины как для подготовки к работе в области материального производства, так и в непроеизводственных отраслях экономики. В основу их могут быть положены общие идеи и принципы трудового и технологического обучения и воспитания. Необходимость развития и совершенствования системы технологического образования подтверждает передовой отечественный и зарубежный педагогический опыт и объективно существующая практика подготовки молодежи к труду и получению профессии.

На наш взгляд, общеобразовательная область «Технология» может выполнять функции комплексной системы трудового обучения, воспитания и формирования готовности школьников к

получению профессий по различным направлениям во всех сферах экономической деятельности.

Достижение этих целей предусматривает решение следующих задач:

- а) формирование знаний, умений и навыков трудовой деятельности с учетом возможностей и интересов ребенка а также в соответствии с потребностями общества;
- б) развитие творческих, профессионально значимых качеств личности учащихся;
- в) достижение эффективного уровня компетентности в избранной области трудовой деятельности;
- г) формирование культуры личности, связанной с практической деятельностью человека;
- д) воспитание потребности учащихся в трудовой деятельности.

Мы считаем, что для выполнения обозначенных функций образовательная область «Технология» может быть построена с учетом следующих принципов:

- фундаментальности и вариативности, что означает построение обучения на инвариантной основе единого федерального образовательного пространства;
- многопрофильности, обеспечивающей возможность практического обучения по основным направлениям;
- непрерывности и преемственности для обеспечения системного практикоориентированного обучения на протяжении всего периода с опорой на предыдущий опыт и ориентацией на прогнозируемый результат.
- многоуровневости, предполагающей подготовку к трудовой деятельности на нескольких взаимосвязанных уровнях с учетом возрастных и образовательных возможностей учащихся, задач их воспитания и творческого развития, формирования готовности к получению профессии;
- комплексности обучения, которая подразумевает единство воздействия ОО «Технология» на сознание и поведение учащихся, включение их в разнообразные виды деятельности, формирование профессионально значимых качеств личности, взаимосвязь общего образования, трудового обучения и самостоятельной деятельности.

По нашему мнению, структура технологического обучения объективно формируется в

комплексе общего, дополнительного и самостоятельного образования в условиях практикоориентированной, профессионально значимой деятельности.

Технологическое образование детей практически начинается с дошкольного возраста посредством выработки элементарных представлений и навыков обитания в окружающем мире.

Задачей ООТ в начальной школе можно считать формирование основ культуры труда. Под этим понимается приобретение базовых представлений о природной и технологической среде обитания, общетрудовых и начальных операционных умений по основным разделам практической деятельности, воспитание трудовой и технологической дисциплины, введение в профессии, привитие навыков использования современных технологий в условиях повседневной жизни.

Обучение ОО «Технология» в основной школе предполагает ознакомление с современными отраслевыми технологиями, получение знаний и умений выполнения обобщенных технологических операций, развитие навыков обучения, творческого мышления и решения практических задач, формирование профессионально значимых качеств личности во взаимодействии с основными объектами труда в базовых сферах экономической деятельности, достижение эффективного уровня профессиональной культуры, обеспечивающего выявление профессиональных интересов и склонностей для определения последующего образовательного маршрута учащегося.

Одной из основных целей ОО «Технология» в системе полного общего образования мы считаем раскрытие и развитие способностей, формирование профессиональных устремлений и жизненного плана посредством обучения и воспитания.

Возможности школьного образования могут быть расширены обучением и воспитанием в системе дополнительного образования и структурах допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки. Сфера дополнительного образования является неотъемлемой составной частью системы общего образования и профессионального становления учащихся. Ее построение и эффективное функционирование является важным условием комплексного обучения и воспитания школьников. Задачи дополнительного образования учащихся в начальной и средней школе решаются в форме имитации и моделирования практической деятельности взрослых. В последующем дополнительное образование становится составной частью допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки, что весьма важно в плане новой концепции общего 12-летнего образования. Формируясь в системе обучения, дополнительное образование становится элементом, а в дальнейшем основой непре-

рывного образования и повышения квалификации специалиста.

Конечными результатами технологического образования можно считать повышение уровня социальной устойчивости и конкурентоспособности выпускников школ на рынке труда, их готовность к профессиональному обучению и развитию на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Возможности реализации целей и задач технологического обучения и воспитания связаны с обеспечением активности образовательного пространства на основе научно-методического, кадрового, материально-технического обеспечения и управления развитием педагогического процесса.

Одним из важнейших и необходимых условий решения вышеизложенных задач технологической подготовки учащихся является кадровое обеспечение.

Очевидно, что содержание подготовки учителя данной образовательной области должно определяться целями и задачами учебного процесса в общеобразовательной школе. В соответствии с этим подготовка педагогических кадров ОО «Технология» должна быть направлена на реализацию следующих функций:

- а) образовательной – освоение общекультурных, профессиональных и предметных знаний;
- б) развивающей – развитие интересов, потребностей, наклонностей и способностей студентов;
- в) воспитательной – формирование профессионально значимых качеств личности;
- г) социально-значимой – формирование мотивов и потребностей студентов в профессиональной деятельности;
- д) компенсирующей – устранение несовершенств предыдущей подготовки студентов;
- е) стимулирующей – побуждение к дополнительному образованию и самостоятельной практической деятельности;
- ж) актуализирующей – осознание важности и выявление резервов профессионального развития;
- з) защитной – повышение уровня социальной защищенности будущих педагогов.

Реализация задач ООТ требует решения вопросов материально-технического и организационного обеспечения учебного процесса. Развитие системы технологического образования и подготовки профессиональных кадров ООТ может осуществляться как в общем процессе укрепления образовательной базы учебных заведений, так и путем создания учебно-педагогических комплексов учреждений общего, дополнительного и профессионального образования, объединенных целями согласованного учебного процесса. Комплексное использование учебной

и материально-технической базы позволяет активизировать процесс развития системы образования путем концентрации и интенсификации использования образовательных ресурсов, содействует решению региональных проблем образования в русле современных задач.

Литература:

1. Войтенко, Т. И. Обучение через саморазвитие и самовоспитание / Т. И. Войтенко // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 76.
2. Долженко, Ю. А. Слагаемые эффективного управления учебно-воспитательным процессом [Текст] / Ю. А. Долженко. – Барнаул, 1998. – С. 21.
3. Савенков, А. И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема / А. И. Савенков // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 87.
4. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. Утвержден приказом Минобр-зования России от 09.03.2004 // Вестник образования России. – 2004. – № 8. – С. 4–39.

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ ГУМАНИЗАЦИИ И ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ США И АВСТРАЛИИ

Принцип гендерного равенства рассматривается в качестве необходимого условия становления гражданского общества. Современное образование должно давать возможность развивать индивидуальные способности и интересы обучающихся независимо от их принадлежности к тому или другому полу, противостоять традиционным половым стандартам. Термин «гендер» фиксирует новый предмет исследования – отношения полов в конкретном социально-историческом ситуационном контексте – и новый подход к этому предмету – стремление «снять» иерархичность этих отношений.

Новая учебная дисциплина *gender studies* появилась в США в рамках женского освободительного движения в конце 60-х гг., прежде всего, как феминистская критика патриархатных социальных институтов и традиционного («мужецентричного») знания. Впервые требования равноправия были выдвинуты женщинами во время Войны за независимость в США (1775–1783). Первой американской феминисткой считают Абигейл Смит Адамс (1744–1818). Она вошла в историю феминизма благодаря своей знаменитой фразе: «Мы не станем подчиняться законам, в принятии которых мы не участвовали, и власти, которая не представляет наших интересов» (1776).

Уже в конце 60-х гг. исследования по проблемам женщин стали частью образовательных и исследовательских программ в США, хотя вопросы из этой области занимали ученых гораздо раньше (еще в 1912 г. в Сиэтле (в Вашингтонском университете) читался курс лекций на тему «Женщина и экономическое развитие или влияние изменений в промышленности на статус женщин»).

Центром развития феминистских идей становятся так называемые «кружки по повышению самосознания», в которых на основе психоаналитической традиции опоры на личный опыт и частные истории (так называемые *case study*), переосмысливаются стереотипы восприятия и оценки различных ситуаций. В том числе и из практики этих кружков вырастают специальные образовательные программы для женщин. Результатом феминистской критики гуманитарного знания стало возникновение и институционализация сначала в США (конец 1960-х гг.) «женских исследований» («*women's studies*»).

К середине 70-х гг. преподаватели *women's studies*

стали инициаторами проектов по трансформации базовых учебных программ в высших учебных заведениях, в этом их поддерживали не только фонды, но и корпорации, государственные организации, ряд университетов. В 1972 г. Фонд Форда профинансировал в США национальную программу исследования роли женщин в обществе, с тех пор последовательно продолжая политику поддержки женских гендерных исследований и гендерного образования в университетах многих стран мира.

Ученые и преподаватели формировали группы для ревизии учебных программ по социальным и гуманитарным дисциплинам и разработки новых курсов. Социолог Shulamit Reinharz (автор книги «Феминистские методы в социологии») в одном из интервью подметила: «Американское общество пересматривало самое себя».

Развитие женских/гендерных исследований и учебных курсов на их основе стало возможным во многом благодаря появлению к этому времени в университетах довольно большого количества женщин, прежде всего, среди ученых и преподавателей в сфере гуманитарных и социальных наук. Они привлекли внимание ученых и общественности к отсутствию исследований о роли женщин в истории, науке; к культурному формированию женственности и мужественности и представлений о ролях полов в обществе и т. д. Были опубликованы работы о продолжающейся дискриминации женщин в общественной и частной жизни, на рынке труда; об ограниченном доступе к образованию и профессиям, а также к политике на уровне принятия решений.

Почти с самого начала своей истории курсы по *women's studies* были междисциплинарными, «мультидисциплинарными» и легко пересекали границы наук, тем самым приучая к более сложному видению проблематики. Кроме того, они избегали изучать женщин как гомогенную группу («женщина вообще»), учили сравнивать жизни женщин в терминах классовых, расовых, возрастных и иных различий и сходств. Другими словами, *women's studies* во многих университетах были и продолжают быть примером мультикультурного и междисциплинарного образования. Студенты воспринимали новые курсы с энтузиазмом, тем более что они изменяли традиционные формы обучения, делая их демократичными и интерактивными.

С 90-х гг. появляется во многом оппозиционная ей учебная и исследовательская дисциплина – гендерные исследования (gender studies), уже вышедшая из непосредственного влияния феминисток. Инициаторами движения за интеграцию женских и гендерных исследований в образование стали преподаватели истории, социальной и культурной антропологии, литературы, психологии, социологии. Социологи Дж. Стэйси и Б. Торн считают, что такие дисциплины как антропология, литература, история (интерпретационные, рефлексивные по своей сути) трансформировались под влиянием women's studies в большей степени, чем социология, политология, психология, экономика, склонные к позитивизму, призывам к объективности, поиску универсальной истины.

Гендерные исследования все больше интегрировались в учебные программы университетов (отметим Принстонский университет – монография Герды Лернер «Teaching Women's History»). Другими формами интегрирования с учебными программами явились факультетские кружки, летние институты, конференции и планы развития факультетов или пересмотр имеющихся учебных программ.

Основное содержание тематики гендерных курсов связано с идеей утверждения прав и возможностей самореализации человека независимо от его половой принадлежности т. е. в рамках гендерного направления основной задачей является не только изучение закономерностей формирования и развития характеристик личности как представителя определенного пола (обусловленных явлениями половой дифференциации и стратификации), но и конкретизация путей и способов достижения гендерного равенства. Характерной чертой современных курсов women's/gender studies является внимание к различиям и неравенству между женщинами (классовые, расовые, этнические, возрастные и др.), понимание разнообразия женских опытов.

Широкое распространение получили гендерные исследования в Австралии. На этом континенте создание курсов вытекало из задач женского освободительного движения, охватившего многие страны в конце 60-х – начале 70-х гг. Женское движение стремилось трансформировать все отношения, базирующиеся на различиях в возможностях – между первым и третьим миром, между разными нациями, капиталистами и рабочими, белыми и черными, преподавателями и студентами, рассматривая их сквозь призму отношений между мужчинами и женщинами. Гендерные вопросы обсуждались на национальных конференциях: «Женское освобождение» (Сидней, 1970),

«Феминизм и социализм» (Мельбурн, 1974), «Феминизм и анархизм» (Канберра, 1975), «Женщины и политика» (Канберра, 1975), затем на протяжении 1978-1984 гг. «Женщины и труд» и др.

Начиная с 1973 г. начали создаваться курсы внутри университетов, колледжей, в системе высшего образования, средних школах. Женские секции, комитеты по женским исследованиям были преобразованы в крупные исследовательские ассоциации. В итоге был предложен отдельный курс по женским проблемам, переросший в целую систему курсов, которые выработали единую программу, созданную на базе автономных междисциплинарных программ по гендерным исследованиям, имевшихся в стране, и была сформирована база данных для других преподавателей, которые могли бы консультироваться в случае введения гендерных исследований в свои курсы. В университете Аделаида организуются курсы и разрабатываются исследовательские проекты, которые фокусируются на положении женщин, женских идеях, их опыте и деятельности, устраиваются занятия и осуществляются проекты по интеграции гендерных проблем в учебные планы основных академических дисциплин и уничтожению дискриминации по половому признаку в системе образования.

Гендерное образование в США и Австралии рассматривается как одна из важных задач построения гражданского общества, развития и укрепления демократических идей и взглядов. Интердисциплинарность и мультикультуризм гендерной теории обеспечивают максимальную толерантность мышления, что является необходимым при формировании идентичности, альтернативной тоталитарным ценностям патриархального общества.

Литература:

1. Успенская, В. Женские (гендерные) исследования в системе университетского образования / В. Успенская // Управление качеством подготовки специалистов. Материалы VIII межвузовской научно-методической конференции, 14–17 мая 1996 г. – Тверь: ТвГУ, 1996.
2. Успенская, В. Феминизм: происхождение понятия и его современный смысл / В. Успенская // Женщины. История. Общество: сб.: науч. трудов / Под ред. В. Успенской. – Тверь, 1999. – С. 149–156.
3. An Introduction to Women's Studies / Ed. by B. M. Jones & J. Coates. Blackwell Publishers. – 1996.
4. Bowles, O. Klein, D. Theories of Women's Studies / O. Bowles. – L, NY, Routledge, 1983.

ЗНАКОМСТВО С НОВЫМИ ФОРМАМИ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ

Формирование у студентов-менеджеров целостного и вместе с тем многоаспектного видения организации глазами предпринимателя, руководителя организации, менеджера, исследователя организации, исполнителя, конкурента, чиновника государственного учреждения и др. является целью курса дисциплины «Теория организации».

Приобретение навыков аналитического и эмпирического исследования организации, выработка целостного представления о различных аспектах строения и функционирования организации на всех ее уровнях предполагает знакомство студентов с существующими в Российской Федерации организационно-правовыми формами организаций и формами их интеграции.

Программой дисциплины предусматривается изучение дихотомической типологии социальных организаций: правительственных и неправительственных, бюджетных и коммерческих, хозяйственных и общественных, промышленных и непромышленных и др.

К современным формам интеграции организаций относятся финансово-промышленная группа, корпорация, транснациональная корпорация, холдинг, консорциум, конгломерат, совместное предприятие, картель.

В учебниках и учебных пособиях по «Теории организации» достаточно подробно приводится классификация организаций, рассматриваются их правовые формы и формы интеграции.

В связи с тем, что публикация учебной литературы значительно по времени отстает от происходящих изменений в практике и законодательстве, в настоящее время в учебниках по теории организации не представлены организационно-правовые формы организаций: автономное учреждение (АУ) и государственная корпорация (ГК).

Автономное учреждение – это новая организационно-правовая форма юридического лица, которой присущи черты как бюджетной структуры, так и коммерческой организации. В соответствии с Федеральным законом № 174-ФЗ автономным учреждением признается некоммерческая организация, которая создается Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской

Федерации полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта [1].

Законом предусмотрены два способа создания АУ: путем его учреждения и путем изменения типа существующего государственного или муниципального учреждения (на базе бюджетного учреждения).

Автономное учреждение наделяется всеми признаками юридического лица, а именно от своего имени может приобретать и осуществлять имущественные и личные неимущественные права, нести обязанности, быть истцом и ответчиком в суде, открывать счета в кредитных организациях. Учредительным документом АУ является устав, утверждаемый его учредителем. Автономное учреждение может иметь только одного учредителя. Функции и полномочия учредителя автономного учреждения, как правило, осуществляются соответственно федеральным органом исполнительной власти; исполнительным органом государственной власти субъекта Российской Федерации; органом местного самоуправления.

Основной деятельностью автономного учреждения признается деятельность, непосредственно направленная на достижение целей, ради которых автономное учреждение создано. АУ вправе осуществлять и иные виды деятельности, но лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых оно создано (при условии, что такие виды деятельности указаны в его уставе).

Имущество для осуществления уставной деятельности учреждения предоставляет собственник, являющийся учредителем АУ. За автономным учреждением переданное собственником имущество закрепляется на праве оперативного управления.

Средства для осуществления деятельности автономного учреждения по выполнению задания государства выделяются в виде субсидий и субвенций из соответствующего бюджета бюджетной системы РФ и иных, не запрещенных федеральными законами источников, т. е. бюджетные средства.

Доходы АУ поступают в его самостоятельное распоряжение и используются им для дости-

жения целей, ради которых оно создано, если иное не предусмотрено Законом об автономных учреждениях. Собственник имущества автономного учреждения не имеет права на получение доходов от осуществления автономным учреждением деятельности и использования закрепленного за автономным учреждением имущества. Доходами автономное учреждение, таким образом, вправе распоряжаться самостоятельно, независимо от того, от использования какого имущества они получены. Закон «Об автономных учреждениях» предполагает возможность превращения бюджетных организаций образования, науки, культуры и социальной защиты в Автономные Учреждения. В рамках своих полномочий учредитель может предоставлять АУ отдельные налоговые льготы. Например: автономные учреждения в г. Южно-Сахалинске, созданные Сахалинской областью, освобождены от уплаты земельного налога в 2010 году. Такое решение приняли депутаты городского Собрания Южно-Сахалинска по предложению правительства Сахалинской области.

Государственная корпорация (ГК) – организационно-правовая форма некоммерческих организаций в России. Государственной корпорацией признается не имеющая членства некоммерческая организация, учрежденная Российской Федерацией на основе имущественного взноса и созданная для осуществления социальных, управленческих или иных общественно полезных функций.

ГК создается на основании федерального закона. Имущество, переданное ГК Российской Федерацией, является собственностью ГК, то есть не является государственной собственностью. Этим ГК отличается от федеральных государственных унитарных предприятий. Тем самым, контроль за собственностью ГК выведен из под надзора Счетной палаты РФ. ГК не отвечает по обязательствам Российской Федерации, а Российская Федерация не отвечает по обязательствам ГК, если законом, предусматривающим создание ГК, не предусмотрено иное.

ГК отличается как от ОАО с преобладающим государственным участием, так и от ФГУПов. Например: на ГК не распространяются положения о раскрытии информации, обязательные для публичных ОАО, а также действие закона о банкротстве. В отличие от ФГУПов госкорпорации выведены из-под контроля ряда государственных органов. ГК не обязана представлять документы, содержащие отчет о своей деятельности (исключение составляют ряд документов, представляемых в правительство РФ). На государственные корпорации не распространяются положения федерального закона № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)».

Контроль над деятельностью ГК осуществляется Правительством РФ на основе ежегодного представления корпорацией годового отчета,

аудиторского заключения по ведению бухгалтерского учета и финансовой (бухгалтерской) отчетности, а также заключения ревизионной комиссии по результатам проверки финансовой (бухгалтерской) отчетности и иных документов корпорации. Любые другие федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления не вправе вмешиваться в деятельность корпораций. ГК не обязана публиковать указанную отчетность.

Особенности правового статуса госкорпорации, порядок назначения руководителя устанавливаются законом, предусматривающим создание государственной корпорации.

Создание госкорпораций стало возможным после внесения 8 июля 1999 года изменений в Закон «О некоммерческих организациях», необходимых для создания Агентства по реструктуризации кредитных организаций (АРКО).

В 2004 году на основе АРКО (закрытой после выполнения ее задачи – санации банковской системы после кризиса 1998 года) была создана госкорпорация «Агентство по страхованию вкладов».

С 2007 года идет интенсивный процесс учреждения различных государственных корпораций. Созданы или планируются к созданию госкорпорации: Фонд содействия реформирования жилищно-коммунального хозяйства, Ростехнологии, Банк развития и внешнеэкономической деятельности (Внешэкономбанк), Российская корпорация нанотехнологий (Роснанотех), Государственная корпорация по строительству олимпийских объектов (Олимпстрой), Государственная корпорация по атомной энергии (Росатом) и др.

Государство вкладывает огромные средства в развитие госкорпораций, достигающие сотен млрд. рублей. Т. к. этот ресурс в отсутствие жесткого контроля может расходоваться неэффективно, президент РФ Д. А. Медведев в ноябре 2009 года в своем послании Федеральному собранию заявил, что считает форму госкорпорации в современных условиях бесперспективной. По мнению президента госкорпорации должны быть со временем преобразованы в акционерные общества, контролируемые государством или ликвидированы.

Литература:

1. Манасян, Г. В. Автономные учреждения в системе некоммерческих организаций / Г. В. Манасян // Юстиция. – 2009. – № 1. – С. 74–80.
2. Об автономных учреждениях: Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ: принят Государственной думой 11 октября 2006 г.: одобрен Советом Федерации 27 октября 2006 г. 174-ФЗ / Российская Федерация, Законы // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 32. – С. 6–27.

УЧЕТ ВОСПРИЯТИЯ РОССИИ И РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Россия, русские, русскость... На Западе эти категории осмысливают уже триста лет, а вопрос был поставлен на много столетий раньше. В XX в. во всем мире стали тратить огромные интеллектуальные усилия для того, чтобы понять «загадочную русскую душу» – сердцевину проблемы и России, и русских, и русскости. Всякий народ посвоему сложен для понимания со стороны других народов, но Россия – особый случай.

Считалось, что образ России вошел в английское культурное сознание в эпоху Ивана Грозного, который предполагал жениться на Елизавете Тюдор. Но М. П. Алексеев в своей докторской диссертации [1, с. 6], а затем В. И. Матузова [4, с. 45] показали, что самые ранние упоминания о Руси есть в английских источниках IX–XII вв., причем их, по крайней мере, около двадцати. Применительно к шекспировской эпохе материал исследован особенно основательно. Н. П. Михальская в работе «Образ России в английской художественной литературе IX–XIX веков» после обзора основных источников средневековья и Возрождения делает очень существенный вывод: «Мотивы холода, снега, бескрайних просторов, слова о свирепых русских медведях, о длинной русской ночи, упоминание бурлаков на Нижней Волге и везущих сани молочно-белых оленей – все это говорит о развитии русской темы и формировании образа России, страны могущественной и богатой, населенной людьми сильными и выносливыми, людьми, чья жизнь проста и сурова, исполнена противоречий, поражает присущими ей контрастами» [5, с. 29]. В английской литературе XVI в. сложилась модель образа России, которая и в дальнейшем при некоторых ее модификациях будет возникать в произведениях последующих эпох. Литературные памятники XVI в. надолго останутся для англичан основными источниками представлений о России и русских.

Так где же искать основной источник представлений о русских и о «загадочной русской душе»? Хотя западный мир после непосредственных контактов имеет определенный объем наблюдений за бытом, поступками, особенностями коммуникации, чувствами представителей русской культуры, главным источником представлений о русской душе все-таки стала литература. Думается, это связано с особым компонентом литературы, слабо, лишь косвенно или вовсе не

представленным в других источниках, – языком. Конечно, за границей мало кто знает русский язык, но дело в том, что его знают, на нем мыслят, воспринимают чувства русские писатели, что придает русской литературе такое своеобразие, что никакие другие источники не могут сравниться с ней по информативности о национальном своеобразии русских, о русскости.

Художественная литература реагирует на общественные перемены всегда медленно и опосредованно, ей нужно время. Исключение – жанр детектива, имеющий, как известно, глубокие традиции в английской литературе – от Конан-Дойла, А. Кристи до Ф. Д. Джеймса. Особенность детективов о России или связанных с Россией – их политизированность и выход за рамки остро сюжетности к «философским обобщениям».

К созданию «шпионских триллеров» склонны и серьезные писатели, например, современный английский романист Уильям Бойд. Героиня его романа «Не знающая покоя» – полурусская-полуангличанка Ева Делекторская родилась в Москве. С родителями и младшим братом Колей в 1917 г. после Октябрьской революции эмигрировала за границу, в 1928 г. они поселились во Франции. Зачем понадобилась писателю героиня с «русским колоритом»? Очевидно, «русский характер» привлекает его, как и других английских писателей, «неанглийскими» особенностями: аналитическим умом, выдержкой, изобретательностью, быстрой реакцией и выносливостью. Она вместе с тем очень эмоциональна, искренна, сохраняет нравственные критерии и «живую душу» в любых обстоятельствах. Очевидно амбивалентное отношение У. Бойда к Англии. Русская героиня, точнее полурусская-полуангличанка, т. е. одновременно чужая Англии и близкая ей, обладающая даром взглянуть на нее со стороны и, в то же время, правом судить ее «как родственник», позволяет ему оттенить многое из того, что чуждо, раздражает его в Англии, показать значимость таких ценностей, как человеческие чувства, искренность. Все это дают Еве ее русские «гены», противостоящие фальши, жестокости истеблишмента, предательству. Следует учитывать и то, что Ева приехала в Англию, когда ей было уже 28 лет, она сложилась как личность в русском социуме. Выйдя замуж не за англичанина, а за ирландца, после его смерти она живет в живописной старинной деревушке

в «сердце Англии», между Оксфордом и Стрэтфордом. Но в то же время она остается «белой вороной», о чем свидетельствует не только то, что внук называет ее «странной». Обращение к России как антиподу Англии, оппозиция русский – англичанин наметилось еще в эссе Джона Голсуорси «Русский и англичанин», а в художественной прозе – в романе Сомерсета Моэма «Рождественские каникулы», который в этом плане является архетипным романом – позднее английские писатели «повторяют» его схему.

В 1917 г., будучи агентом британской секретной службы, Моэм приехал в Петроград, чтобы помешать выходу России из войны, из этого у него ничего не вышло, зато началось его знакомство с русской культурой и «русская болезнь». Ему удалось собрать материал для романа, где он сопоставляет две культуры, двух молодых людей разной судьбы. Герой романа, Чарли, вполне удачливый англичанин, встречает русскую девушку с трагической судьбой и ему открывается непостижимость загадочной русской души, новый, прежде неведомый мир, взрывающий его представление о жизни.

Подобная ситуация, где прекрасная русская женщина вовлекает в свою «орбиту» англичанина и меняет его жизнь, встречается также в романе «Русский дом» Джона Ле Карре. В романе речь идет и о «Русском отделе» английской разведки, и о России времен перестройки, где по-прежнему экономика в кризисе, продуктов и прочего не хватает, сохраняется власть КГБ. Вместе с тем автор иронически и даже сатирически изображает «активную деятельность» английских и американских спецслужб, испытывающих патологическое недоверие к России. В центре романа, если оставить за скобками суету спецслужб, треугольник: английский издатель Барли, русская красавица Катя Орлова, в которую он влюблен, и физик Яков Савельев, которому она предана с юности. Цель Якова – спасти человечество, выдав англичанам, как наиболее порядочным представителям Запада, опасные секреты «российской оборонки». При этом ему пришлось невольно пожертвовать Катей и ее детьми. Образ русского ученого, участвующего в разработке опасного оружия, ставшего заложником советской системы и пытающегося праведными или скорее (на взгляд писателя) неправедными путями найти выход из неприемлемой для него ситуации, трагичен: он погибает в «темных глубинах» при невыясненных обстоятельствах. Писатель, отвергая любой истеблишмент, делает ставку на альянс «безгрешных», искренних и бескорыстных англичанина Барли и русской женщины Кати, то есть на человека и человеческие отношения, создавая при этом, что характерно для английской прозы, образ обаятельной, благородной русской женщины.

На сопоставлении «русского» и «английского» начал построен роман известного писателя, лауреата Букеровской премии Кингсли Эмиса «Эта русская». В центре романа история взаимоотношений английского профессора Лондонской школы славистики и восточноевропейских исследований Ричарда Вэйси и молодой русской поэтессы Анны Даниловой, приехавшей погостить в Лондон из перестроечной России. Ричард погружен в мир русской классики, работает над книгой о Лермонтове, живет в своем ограниченном, предсказуемом мире. Современная Россия чужда ему, да он и побаивается ее. И вдруг она возникает в его жизни в лице Анны. Встреча с русским человеком, то есть встреча с «живой Россией», заставляет его осознать фальшь своего существования. В конце концов, он «сжигает за собой мосты», уходит из Школы, от жены-англичанки, которую не любит, и начинает новую жизнь. К. Эмис не без иронии изображает в романе и англичан, и русских, отдавая предпочтение русской героине как воплощению «живой жизни».

Интервью с Кингсли Эмисом, взятое у писателя в Лондоне в 1992 г., свидетельствует о его знании истории России и внимательном интересе к русскому человеку. Уже несколько десятилетий его творчество переплетено с нашей страной. Порой он крайне негативно высказывался о советской системе, потому что был и остается решительным противником тоталитаризма. Как он отмечает, русские люди – чрезвычайно талантливые, яркие, интересные личности. Хотя он отмечает, что в период перестройки им жилось очень трудно.

Не обошел тему России и такой известный писатель, как Малколм Брэдли. В романе «Профессор Криминале» речь идет об СССР горбачевского периода как о «коммунистическом полюсе», противоположном «капиталистическому Западу», и главный герой таинственно «балансирует» между этими полюсами. О России также написан роман «В Эрмитаж!». Действие в нем происходит в двух временных планах: по приглашению Екатерины II в Петербург приезжает Дидро, ощущающий себя «миссионером», «просветителем варваров», и в 1993 г. – туда же прибывает группа западных ученых на посвященную Дидро конференцию и поиски его библиотеки, выкупленной Екатериной. Брэдли обыгрывает исторические «повторы», его занимает воздействие прошлого на настоящее и будущее.

Роман Д. М. Томаса «Лежа вместе» превращает «Русский квартет» в квинтет «Русские ночи», объединяемый в целостное произведение сквозным героем-литератором Сергеем Розановым, воплощающим представления автора о «русском характере»: талантливым, искренним, щедром, широкой одаренной натуре, любителе женщин и алкоголя. Действие происходит то в Москве, то в Горьком, то в Армении; то в XIX в., то в пе-

риод «холодной войны», то после нее. Романы Д. М. Томаса построены «на игре» забавного, смешного, остроумного и отталкивающего, даже отвратительного, реальности и воображения, спасающего героев от кошмара истории. Писателя интересует взаимодействие истории и поэзии; изображение ужасов бытия сочетается с метафорическим поиском гармонии души. Но в целом, в основе всех романов – исследование природы «русского» (Russianness), требующее импровизационного метода, передающего поэтичность, непредсказуемость, необычайную привлекательность, широту, щедрость «русской души».

Немало русских аллюзий, ссылок, цитат из Набокова, Солженицына встречается в не связанных прямо с Россией романах известного прозаика, журналиста, киносценариста, книжного обозревателя «London Observer» Мартина Эмиса. Он автор большого историко-литературного эссе «Ужасный Коба, смех и двадцать миллионов», написанного, как он сам признается, не без влияния прочитанной им еще в юности знаменитой книги друга его отца, историка Роберта Конквеста «Большой террор», которая произвела сильное впечатление на английское общество. М. Эмис в своей книге о Сталине, русской революции и трагедии русского народа пытается «выйти за свои пределы» – постичь боль «других». Россия трогает, даже потрясает его, но явно это тот случай, когда человек «не может вынести слишком много реальности». Подсознание М. Эмиса, неизбежно проявляющееся в его эссе, явно не может перенести ту меру страдания, которая выпала на долю народа России.

По-прежнему в создании образа России важную роль играет жанр путевых заметок. Дж. Димблби, проехав десять тысяч миль от Мурманска до Владивостока, был «потрясен и тронут тем, в какой мере сохранились в России особенности, индивидуальность религии и культуры». Сравнивая свой первый опыт посещения страны в годы «холодной войны», когда западные журналисты находились «под колпаком» КГБ, их передвижения были строго ограничены, он пишет о нынешней свободе – он со своей группой мог ехать куда угодно и без ограничений беседовать с людьми. Правда, замечает он, часто они смотрели на него с подозрением, без улыбки, бывая резкими, почти грубыми. Но если ему удавалось «копнуть глубже», чему немало способствовала поглощаемая в больших количествах водка, то ему открывались тепло и честность этих людей. Он сознает, что такие «картинки» могут создать впечатление, будто он прибыл на другую планету, но именно так, по его словам, он и чувствовал себя в России: «Русские – это другие» [6, с.39]. Вместе с тем он признает, что общение с ними обогатило его. Русским не свойственны занудство, склонность к жалобам, у каждого есть своя

«история». Но чем больше Димблби внедрялся в российскую жизнь, тем большее недоумение испытывал. По его словам, россияне – это этнически очень разнообразный народ, но в своем отношении к миру они сходны. В книге «Россия: Путешествие в сердце страны и ее жителей» Дж. Димблби уделяет особое внимание прошлому, поскольку оно дает ключ к пониманию настоящего и будущего: «Перенасыщенная страданиями, трагическая история глубоко въелась в душу нации» [6, с. 21]. Она породила поразительное смирение и в то же время глубокий цинизм в отношении ко всему, кроме Родины.

Путешествие по России в августе 2006 г. совершил известный прозаик Питер Акройд по заказу журнала «Эскавайр». Его маршрут: Москва – Тверь – Торжок – Вышний Волочек – Старая Русса – Псков – Михайловское. Призма, сквозь которую он смотрит на Россию, типична для английских литераторов. В результате поездки он опубликовал путевые заметки «Тайное России-матери» и «Ледяное сердце России». Посещение российской провинции он соотносит с размышлениями Гоголя в «Мертвых душах» о Руси, ее бедности, убожестве и таинственной притягательности. Ключ к пониманию «русского характера» он находит в размышлениях Достоевского о «двух глубинах»: «глубине благородных идеалов» и глубине «отчаяния и вырождения».

Как мы видим, английской лингвокультуре свойственна двойственность по отношению к России. Люди, проживающие в Англии, без иллюзий воспринимают современную российскую жизнь. В России они наблюдают иную траекторию общественного развития. По мнению многих писателей репутацию России как великой страны спасает ее литература и шире – культура.

Литература:

1. Алексеев, М. П. Очерки по истории англо-русских литературных отношений (XI–XVII вв.) [Текст] / М. П. Алексеев. – Л., 1937. – С. 6.
2. Алексеев, М. П. Шекспир и русское государство его времени [Текст] / М. П. Алексеев. – М.; Л., 1965. – С. 784–805.
3. Матузова, В. И. Английские средневековые источники IX–XIII веков [Текст] / В. И. Матузова. – М., 1979. – С. 45–48.
4. Микеладзе, Н. Э. Русские мотивы в произведениях Шекспира [Текст] / Н. Э. Микеладзе // Вестник Московского университета. – М., 2001. – С. 28–39.
5. Михальская, Н. П. Образ России в английской художественной литературе IX–XIX веков. [Текст] / Н. П. Михальская. – М., 2003. – С. 29.
6. Dimbleby J. Russia: A Journey to the heart of a Country and its people. [Текст] / J. Dimbleby. – L.: DDC Books, 2008. – P. 21.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап формирования российского общества в основном можно соотнести с мировыми тенденциями развития, которые связаны с глобализацией информационного пространства. В подобных условиях создаются все новые проблемы для развития как государства, общества в целом, так и для личности в частности. В социальном пространстве информация распространяется быстро благодаря техническим возможностям. Скорость распространения информации практически вплотную приблизилась к своему рассчитанному пределу, однако человек, как приемник этой информации уже зачастую не в состоянии переработать, интерпретировать, оценить такие массивы информации, из которых формируются информационные потоки современного общества. Кроме того, сама информация из сведений, необходимых человеку для своего сосуществования как в обществе, так и в окружающей его среде обитания, превратилась в нечто более обширное, обладающее значительной избыточностью, колоссальным объемом и уже не всегда так жизненно необходима человеку, а часто носит противоречивый, агрессивный и негативный характер и влияет на социально-нравственные ориентиры общественной жизни. Ускоряющийся процесс перераспределения информационных потоков, преобразуемых человеком в материальный вид в качестве информационных носителей и ресурсов, активно влияет на жизненные циклы биосферы, неся огромные блага всему человечеству. К сожалению, в погоне за улучшением качества своего существования, люди модифицируют информационные потоки под свои цели и задачи, тем самым подвергая себя и, в целом, среду обитания, громадным рискам. Наибольшему влиянию, манипуляции, модификации, нарушению целостности подвергаются информационные потоки, пронизывающие духовные и нравственные сферы общественной среды.

Деформация и деструктивные изменения духовной сферы общества в форме искаженных нравственных норм и критериев, неадекватных социальных стереотипов и установок, ложных ориентаций и ценностей влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни. Информация становится смертельным оружием в руках заинтересованных манипуля-

торов. Сегодня человек уже настолько «подсел» на информационную иглу, что практически не в состоянии отказаться от своей «информированности», впитывая информацию из всего изобилия средств массовой информации и коммуникации, бесчисленного количества масс-медиа.

Современные информационные технологии, безусловно, созданные для развития человечества, позитивного формирования личности в социальной среде, помимо этого, одновременно воздействуют на человека посредством СМИ через различного рода реалити-шоу, «мыльные оперы» на ТВ, рекламы, объявления, плакаты, газеты, журналы, «желтую» прессу, Интернет-технологии, такие, как онлайн-игры и казино, чаты, социальные сети, виртуальные службы знакомств, поглощающие в свои ряды миллионы людей. Различные манипулятивные технологии, такие, как социальные и личностные конфликты, лоббирование интересов определенных групп, искажение фактов и лживость, диктатура и «черные» PR-технологии ведут к деформации личностного пространства человека. Информационные нарушения, такие как роботизация и кибернетизация деятельности, выраженные в нарушении режима труда и отдыха, замене творческого труда автоматизированным, а также элементы нейролингвистического программирования и кодирования поведения на расстоянии, принуждение к действию, пропаганда образа жизни – ведут в серьезным патологиям. Феномен «информационной войны», эффект которого мы испытываем регулярно, в основном, со стороны недружественно настроенных политических строев, выраженный в информационном терроризме и применении информационного оружия, в информационном превосходстве более развитых в информационном плане участников информационного процесса, активном применении компьютерных вирусов и вредоносных информационных ресурсов и программных закладок – окружают современный информационный процесс. Психофизиологическое, психотропное воздействие тоталитарных религиозных сект, выражающееся в смене и подмене ключевых личностных ценностей, подрыве фундаментальных основ научных знаний, модификации картины мира и бытия под действием гипнотического воздействия на человека, его зомбировании – ве-

дут к непоправимым психосоматическим расстройствам и заболеваниям.

Это далеко не полный перечень современных информационных угроз и опасностей, которые при малейшем снижении уровня контроля со стороны объекта воздействия способны нанести удар, ведущий к информационной недееспособности, неспособности трезво оценивать и перерабатывать информационные потоки, что, в конечном счете, может привести к информационному коллапсу – состоянию информационного пространства человека, угрожающее его стабильности и нормальному функционированию.

В этой связи возникает проблема информационной безопасности человека, без решения которой не представляется возможным полноценное развитие не только личности, но и общества.

Под информационной безопасностью Российской Федерации принято понимать состояние защищенности ее национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства. Такое определение дается в Доктрине информационной безопасности РФ [1]. Интересы личности в информационной сфере заключаются в реализации конституционных прав человека и гражданина на доступ к информации, на использование информации в интересах осуществления не запрещенной законом деятельности, физического, духовного и интеллектуального развития, а также в защите информации, обеспечивающей личную безопасность. Интересы общества в информационной сфере заключаются в обеспечении интересов личности в этой сфере, упрочении демократии, создании правового социального государства, достижении и поддержании общественного согласия, в духовном обновлении России. Интересы государства в информационной сфере заключаются в создании условий для гармоничного развития российской информационной инфраструктуры, для реализации конституционных прав и свобод человека и гражданина в области получения информации и пользования ею в целях обеспечения незыблемости конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности России, политической, экономической и социальной стабильности, в безусловном обеспечении законности и правопорядка, развитии равноправного и взаимовыгодного международного сотрудничества [2].

В условиях быстротечного процесса информационного развития представляется достаточно сложным обеспечить сбалансированность соблюдения интересов заинтересованных участников информационного процесса. Подобный дисбаланс неминуемо ведет к нарушению чьих-либо информационных интересов и прав. Основной проблемой здесь является неспособность

противостоять агрессивному информационному воздействию со стороны субъекта информационного процесса. Выработать иммунитет к негативному, деструктивному информационному воздействию практически невозможно – ежедневные, ежесекундные модификации информационного процесса приводят к появлению новых технологий информационного воздействия. В лучшем случае текущий уровень защиты от такого рода воздействия будет оставаться актуальным на протяжении текущего поколения информационного ресурса, и при очередном информационном скачке будет «пробит» новыми информационными опасностями.

Решить проблему информационной безопасности человека в современных условиях во многом может формирование его информационной культуры. В данном контексте под «культурой» понимается часть общей культуры личности, совокупность материальных и духовных ценностей в информационной сфере, уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию.

Информационная культура личности должна проявляться в способности преодоления информационных барьеров и свободной ориентации в информационной среде. Это совокупность знаний, правил и навыков, позволяющих ориентироваться человеку в окружающем его информационном потоке [3].

Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных творческих способностей человека. Информационная культура личности представляется на трех уровнях: когнитивном (выраженном в определенном наборе знаний, умений), эмоционально-ценностном (установки, оценки, отношения), а также поведенческом (реальное и потенциальное поведение) и проявляется в следующих аспектах:

- умение адекватно формулировать свою потребность в информации;
- знание информационных ресурсов;
- умение работать с различной информацией;
- умение выражать свою информационную потребность, формулировать информационные запросы;
- способность адекватно отбирать и оценивать информацию;
- умение извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- умение эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов;

- владение основами аналитической переработки информации;
- знания и умения по обработке и сортировке информации;
- знание особенностей информационных потоков в своей области деятельности;
- умение пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями;
- конкретные навыки по использованию технических устройств;
- способность использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- умение перерабатывать информацию и создавать качественно новую;
- способность к информационному общению;
- умение критически мыслить, понимать, оценивать и творчески использовать информацию;
- умение ориентироваться как в условиях информационного шума, так и в условиях информационного вакуума;
- умение адекватного восприятия информации в условиях навязывания чуждых идей и целей;
- умение ориентироваться в условиях искажения фактов;
- умение противостоять пропагандистским воздействиям информационных ресурсов и др.

Таким образом, информационная культура формирует информационное мировоззрение – систему взглядов человека на мир информации и место человека в нем, включающую в себя ценности, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности. Формирование информационной культуры личности является социальным заказом данного этапа развития общества, т. к. культура строящегося информационного общества будет определяться уровнем культуры людей, а в ближайшее время успешность информатизации в той или иной стране будет определять роль и

место этого государства в мировом сообществе.

Итогом претворения в жизнь целей и задач по формированию информационной культуры человека является формирование творческой свободной личности, способной реализовать конституционные права человека и гражданина на доступ к информации, использовать добытую информацию в интересах своего физического, духовного и интеллектуального развития, а также во имя прогресса общества; обладающей активной гражданской позицией, информационно ответственной за свое взаимодействие с информационной средой; убежденной в значимости информации и знаний для решения широкого круга социальных и личных проблем.

Для достижения поставленных целей и решения выделенных задач необходимо использование возможностей всех звеньев системы непрерывного образования, начиная с дошкольного и кончая послевузовским образованием, для формирования информационной культуры личности. При этом принципиально важным является одновременное повышение информационной культуры как учащихся (воспитателей детских садов, учителей, преподавателей), так и учащихся (дошкольников, учеников, студентов, аспирантов).

Литература:

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации // Российская газета. – 2000, 28 сентября.
2. Кондратьева, Т. В. Воздействие искусственного интеллекта на личность / Т. В. Кондратьева // Человек в системе социокультурных отношений: сб. науч. ст. – М., 2000. – Вып. 3. – С. 101–112.
3. Потрубач, Н. Н. Проблемы информационной безопасности / Н. Н. Потрубач // Дискуссии, мнения, предложения. – М., 1998. – С. 265; Тер-Акопов, А. А. Безопасность человека / А. А. Тер-Акопов. – М.: МНЭПУ, 1998. – С. 168.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Начало XXI века ознаменовало переход к постиндустриальному обществу, построенному на небывалом уровне технического прогресса, основывающемся в первую очередь на знаниях и новых технологиях, которые являются важнейшим фактором социально-экономического развития и определяют весь уклад жизни общества. Происходящие в современном обществе глобальные социально-экономические перемены требуют от человека расширения кругозора, развития его творческих способностей, умения разбираться в возрастающем потоке информации, способности овладеть новыми технологиями, самостоятельно принимать решения и быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям общественной жизни [1].

Традиционная направленность высшего образования на усвоение системы знаний не отвечает современному социальному заказу, требующему воспитания самостоятельных, инициативных и ответственных членов общества, способных взаимодействовать в решении социальных, производственных и экономических задач. Знания и умения как результаты образования необходимы, но недостаточны, чтобы быть успешным в информационном обществе. Сегодня становится объективной необходимостью усиление самостоятельной деятельности студентов, развитие их личностных качеств и творческих способностей, умений самостоятельно приобретать новые знания в условиях быстро меняющегося мира, способности применять усвоенные знания на практике для решения реальных жизненных проблем. Университет должен не только воссоздавать интеллектуальный потенциал страны, но и обеспечивать условия формирования свободной, критически мыслящей личности, осознающей и развивающей свои способности, способной найти свое место в жизни и реализовать себя [1].

Эти целевые установки на подготовку будущих специалистов заданы в Концепции модернизации российского образования и определены на основе принятого в ней компетентностного подхода к качеству подготовки студентов как к результату образования.

Компетентностный подход актуализирует общие и специальные умения, непосредственно востребованные в жизни и в последующей профессиональной деятельности выпускников

вуза, задает направление обновления целей и содержания высшего образования, усиления его воспитательной, прикладной и практической направленности. Компетентностный подход ориентирует на формирование у студентов не только знаний и умений, но и опыта деятельности, а также ценностных ориентаций. Он предполагает формирование у студентов ключевых компетентностей. Ключевыми компетентностями называют универсальные компетентности широкого спектра использования [1, с. 2]. Определения и состав компетентностей описаны в работах отечественных педагогов и психологов Н. Антохиной, М. Ю. Бухаркиной, Т. В. Васильевой, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, Т. В. Ивановой, В. А. Кальней, А. М. Новикова, О. Лопаткиной, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского и др. Современная психологическая и педагогическая наука выделяет следующие компоненты компетентности: когнитивный (знания и умения), деятельностный (наличие мотивированной активности), ценностные ориентации (регулятор мотивации личности) [1, 2, 3, 4]. Ценностные ориентации – важнейшие элементы структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного [3, с. 5]. Совокупность сложившихся ценностных ориентаций обеспечивает устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности, является важнейшим фактором, регулирующим мотивацию личности (В. А. Адольф, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. К. Маркова, Н. Х. Розов, С. Л. Рубинштейн, Э. Э. Слабунова, Л. В. Шкерица, Д. Б. Эльконин и др.).

Следуя большинству указанных авторов, компетентность будем трактовать как некоторый комплекс личностных качеств студентов, основанных на синтезе знаний, их мотивированном использовании в деятельности и ценностно-оценочных отношениях [1, с. 2].

Анализ специальной литературы показал, что методические аспекты реализации компетентностного подхода в подготовке будущего специалиста изучены недостаточно, в том числе отсутствуют научно-обоснованные методики

формирования профессиональной компетентности у студентов в процессе обучения их различным предметам, в том числе, и математике. Тем самым в настоящее время явно обозначились противоречия: между современными требованиями к качеству подготовки будущего специалиста и реальной образовательной практикой подготовки студентов в вузах, направленной в основном на формирование предметных знаний, умений и навыков; между достаточной изученностью вопросов формирования профессиональной компетентности на общем психолого-педагогическом уровне и слабой проработанностью на частно-методическом уровне: отсутствием эффективных методик ее формирования у студентов вузов в процессе их обучения различным предметам, в том числе, и математике. Выделенные противоречия обозначили проблему научного исследования, которая состоит в разработке эффективных методик формирования профессиональной компетентности студентов вуза в процессе обучения различным предметам, в частности, математике.

В ходе исследования была выявлена логическая компетентность студентов, как ключевая компетентность, являющаяся составляющей структуры профессиональной компетентности будущего специалиста, были выделены основные компоненты логической компетентности студентов, которые могут быть сформированы у студентов экономических и гуманитарных специальностей в процессе обучения их математике; разработана методика формирования этих компонентов, включающая цели, задачи, содержание, принципы и методы обучения: разработаны лекционные и практические занятия, реализующие компетентностный подход в обучении. Параллельно осуществляется эмпирическая часть исследования, включающая применение разработок на занятиях и мониторинг полученных результатов по нескольким аспектам: во-первых, знаний, умений и навыков, которые получают студенты в процессе обучения математике; во-вторых, умений применять полученные знания в самостоятельной учебной деятельности и повседневной жизни; в-третьих, ценностно-лич-

ностного отношения студентов к опыту самостоятельной учебной и внеучебной деятельности на основе полученных знаний, умений и навыков.

Автор рассматривает логическую компетентность как непрерывную компетентность, которая может формироваться в средней школе [1, с. 2] и вузе в процессе обучения математике. Главная задача, стоящая перед исследователем в настоящее время – последовательная публикация полученных результатов исследования и учебно-методических пособий, включающих методические разработки лекционных и практических занятий по математике для студентов экономических и гуманитарных специальностей.

Дальнейшее исследование может развиваться в определении других ключевых компетентностей выявленной структуры профессиональной компетентности будущего специалиста, которые могут быть сформированы у студентов экономических и гуманитарных специальностей в процессе обучения их математике.

Литература:

1. Варламова, Т. П. Формирование логической компетентности в процессе обучения математике [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. П. Варламова – Красноярск, 2006. – 22 с.
2. Варламова, Т. П. Формирование логической компетентности в процессе обучения математике [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 195 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Хуторский, А.В. Ключевые компетентности. Технология конструирования [Текст] / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–143.
5. Шкерина, Л. В. Учебно-познавательная деятельность студентов в педвузе и некоторые аспекты управления ею [Текст] / Л. В. Шкерина // Некоторые аспекты управления учебно-познавательной деятельностью студентов в педвузе. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 2005. – 202 с.

СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Дисциплина «Математика и информатика» входит в федеральный компонент цикла математических и естественнонаучных дисциплин и является обязательной для изучения студентами многих направлений и специальностей, которые назовем «гуманитарными», в отличие от математических специальностей и тех нематематических специальностей и направлений, для которых математика является одной из профильных дисциплин. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования дисциплины для гуманитарных направлений и специальностей достаточно лаконичны: «Аксиоматический метод, основные структуры, составные структуры, вероятности, языки и программирование, алгоритмы, компьютерный практикум».

Стандарт – это «скелет», на который «наращивается» математическое содержание, и в результате рождается программа дисциплины. К настоящему времени человечество накопило необъятный объем знаний по математике, поэтому при отборе содержания мы руководствовались ГОС ВПО специальностей и направлений, а также целями и принципами формирования логической компетентности студентов гуманитарных специальностей университета, описанными в предыдущих статьях автора. В данной же статье автор представляет содержание математического образования студентов гуманитарных специальностей университета как элемент методики формирования их логической компетентности.

Тема 1. Аксиоматический метод построения науки. Историко-философские аспекты развития математики как части общечеловеческой культуры. Основные периоды и важнейшие открытия. Основные и составные математические структуры, их возникновение из потребностей науки и практики. Приложения математики в гуманитарных науках.

Тема 2. Теория множеств. Понятие множества. Универсум. Подмножества. Операции над множествами и их свойства. Диаграммы Вена. Булеан множества. Декартово произведение множеств. Понятие соответствия. Мощность множества. Функции.

Тема 3. Отношения. Основные определения. Свойства отношений. Отношения эквивалентности и толерантности. Графы как наглядный спо-

соб представления конечных антирефлексивных симметричных отношений. Отношения порядка. Отношение строгого порядка. Совершенно упорядоченные множества. Частично упорядоченные множества. Диаграммы Гессе для изображения отношений частичного порядка.

Тема 4. Теория графов. История возникновения теории графов и ее приложения. Графы. Основные определения. Основные типы графов. Степень вершины. Основные теоремы. Подграф. Путь. Простой путь. Цикл. Простой цикл. Полный и двудольный графы. Ориентированные графы. Основные виды орграфов. Ориентированный путь и его длина. Пути и циклы Эйлера. Теорема Эйлера. Гамильтонов путь. Деревья как графы без циклов. Лес. Ориентированные деревья. Свойства. Уровень вершины. Глубина дерева. Корневое ориентированное дерево. Алгоритмы как дерево решений или выбора. Приложения теории графов.

Тема 5. Логика, таблицы истинности и доказательств. Высказывания. Виды высказываний. Логические связки. Истинность высказываний. Доказательство истинности высказываний и их опровержение. Таблицы истинности. Условные высказывания или импликации. Таблица истинности импликации. Эквивалентные высказывания. Конверсия. Инверсия. Контрапозиция. Основные логические законы: законы идемпотентности, закон двойного отрицания, законы де Моргана, коммутативности, ассоциативности, дистрибутивности, доказательство с помощью таблиц истинности.

Тема 6. Аксиоматические системы. Аксиоматические системы: умозаключение и доказательство. Правила умозаключения: Modus Ponens (правило отделения), силлогизм, Modus Tollens, расширение, специализация, конъюнкция, выбор, исключающий выбор, Reductio ad Absurdum (сведение к абсурду). Ложная конверсия. Ложная инверсия. Полнота в логике высказываний. Элементарные конъюнкции и дизъюнкции. Дизъюнктивная и конъюнктивная нормальные формы.

Тема 7. Элементы теории вероятностей и математической статистики. Вероятности и их вычисления. Некоторые формулы комбинаторики для вычисления вероятностей. Виды событий. Классическое определение вероятности. Случайные события. Полная группа независимых собы-

тий. Теоремы сложения и умножения событий. Обобщенная теорема сложения событий. Закон распределения дискретной случайной величины. Нормальное распределение. Частота события. Выборка. Репрезентативность выборки. Числовые характеристики.

Тема 8. Элементы теории рекурсий. Общее понятие об алгоритме. Рекурсивные функции. Примеры типовых алгоритмов.

Для освоения дисциплины студентам необходимо знать базовый курс школьной математики. В результате изучения данного содержания математического образования студенты:

а) будут иметь представление: об общечеловеческой и культурной роли математики как науки в истории развития человечества и ее роли в развитии других наук; об основных этапах исторического развития математики, основных математических открытиях на каждом этапе и выдающихся ученых-математиках; основных математических структурах и их возникновении из потребностей науки и практики; о математическом языке и о приложениях математики в гуманитарных науках; о вероятности случайных событий и некоторых комбинаторных формулах для вычисления вероятностей; рекурсивных функциях и алгоритмах;

б) будут знать: основные понятия теории множеств; отношения, их основные свойства и виды; основные понятия теории графов; теорему Эйлера для ориентированных графов; основные понятия логики высказываний; основные логические связки и их таблицы истинности; основные логические законы; аксиоматический метод построения теории; аксиоматические системы: умозаключение и доказательство; правила умозаключений в процессе доказательства; о вероятности случайных выигрышей в лотереях, финансовых пирамидах, и т. д.; приложениях теории алгоритмов;

в) будут уметь: выполнять операции над множествами, в том числе и с помощью диаграмм Вена; наглядно представлять отношения

с помощью графов и диаграмм Гессе; определять порядок вершины графа, простой путь и цикл; изображать полный и двудольный графы; определять наличие эйлера пути в графе; проводить доказательства на основе таблиц истинности основных логических связок, логических законов и правил умозаключения; осознанно принимать решение об участии в азартных играх, финансовых пирамидах и т. д.; проводить вычисления по алгоритму.

Правильность выбора содержания математического образования подтверждают результаты выполнения студентами заданий Федерального тестирования.

Для успешного формирования логической компетентности студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения математике мы выделили следующие дидактические условия:

- соответствие содержания математического образования стандартам ГОС ВПО, целям и принципам формирования логической компетентности студентов гуманитарных специальностей университета;

- уточнение целей учебной деятельности студентов в процессе обучения математике, их ориентация на развитие личностных качеств в этом процессе;

- включение в учебно-познавательную деятельность, формирование внутренних мотивов учебной деятельности, в том числе, и самостоятельной;

- использование специального комплекса методов обучения, способствующих формированию ценностного отношения студентов к процессу обучения математике и самостоятельного изучения дисциплины.

Литература:

1. Варламова, Т. П. Формирование логической компетентности в процессе обучения математике [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук. / Т. П. Варламова. – Красноярск, 2006. – 22 с.

СОПОСТАВИМОСТЬ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ

Болонская конвенция ориентирует страны, подписавшие ее, на внедрение системы зачетных единиц, базирующейся на ECTS (European Credit Transfer System – Европейской трансферной кредитной системе) – системе перевода зачетных единиц, или кредитов, первоначально разработанной в рамках европейских программ по интенсификации межвузовского студенческого обмена между различными европейскими странами и обеспечению академического признания результатов предшествующего обучения в различных вузах, образовательные программы которых могут не совпадать. Эта система предназначена для оценки объема и результатов обучения и их сравнения при переходе от одного вуза в другой или от одной программы обучения к другой. ECTS-кредит представляет собой условное число, отражающее объем работы по каждой дисциплине (ее трудоемкость) относительно общего объема работы для завершения полного годового академического обучения, т. е. какую часть годовой нагрузки в общевузовской или факультетской шкале кредитов составляет данная дисциплина. В системе ECTS одному году обучения соответствует 60 кредитов.

После подписания Болонской конвенции началось интенсивное развитие системы ECTS как количественно, так и качественно. За последнее десятилетие практически все страны, подписавшие эту конвенцию, провели реформы своих систем высшего образования и проводят активную работу по введению систем зачетных единиц с переходом от переходных единиц к накопительным (European Credit Accumulation) или сочетанием тех и других. При этом используются принципы и особенности других систем зачетных единиц, в первую очередь, британской и американской, которые достаточно близки друг к другу. Внедрение системы зачетных единиц требует перехода к гибкой образовательной системе с модульной технологией построения образовательных программ, «асинхронной» организацией учебного процесса, балльно-рейтинговой оценкой итогов обучения [1].

В нашей стране зачетной единицей, характеризующей объем работы студента и преподавателя, является академический час, продолжительность которого определена Типовым положением о вузе в 40–50 мин. Основные образовательные программы высшего професси-

онального образования рассчитываются исходя из объема учебной работы студента в неделю (54 академических часа) при средней аудиторной нагрузке в 27 академических часов (за исключением физической культуры). Объем и виды самостоятельной работы студентов, лекционных и семинарских занятий, лабораторных и практических работ по отдельным дисциплинам учитываются только в рабочих учебных планах кафедр и факультетов вуза, что затрудняет академическую мобильность студентов.

Оценка трудоемкости обучения в академических часах также совершенно не учитывает сложность дисциплин и теоретический уровень преподавания учебного материала и не дает представления об относительном вкладе отдельных дисциплин в реализацию образовательной программы в целом. Предполагается, что эти цели могут быть достигнуты посредством введения зачетной единицы как условного параметра, рассчитанного на основе экспертной оценки совокупных трудозатрат при изучении стандартной по объему и структуре учебной дисциплины за минимальный период, предусматривающий аттестацию. Главным условием успешного завершения образовательной программы становится получение заранее установленного количества зачетных единиц, являющегося нормативным эквивалентом получаемой академической степени (квалификации) или определенного периода обучения.

В российской высшей школе система зачетных единиц не имеет прецедентов нормативно установленного применения. Тем не менее, ряд вузов уже обладает опытом разработки и применения такой системы. Этот опыт приобретен в процессе получения российскими вузами международной аккредитации по отдельным программам высшего профессионального образования в рамках двухсторонних договоров о сотрудничестве с европейскими вузами. В СахГУ такой опыт отсутствует, хотя имеется опыт применения рейтинговой системы организации и оценки качества обучения.

Потребности модернизации российского высшего профессионального образования, развитие телекоммуникационных технологий, расширяющееся участие российских вузов в международных интеграционных процессах, а также собственно задачи Болонской конвенции, обу-

словливают необходимость широкого внедрения системы зачетных единиц и ставят перед высшей школой Российской Федерации сложные задачи и проведение большого объема учебно-методической работы, в первую очередь, разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) на основе системы зачетных единиц.

Начиная с 2002 года, когда приказом Министерства образования была сформирована рабочая группа по разработке и внедрению системы зачетных единиц в вузах России, такие работы на уровне министерства и отдельных вузов ведутся достаточно широко: проведено несколько совещаний по данной проблеме, сформулированы принципы перевода нормативов ГОС ВПО, на основании которых разработана методика расчета трудоемкости основных образовательных программ ВПО в зачетных единицах, представляющая собой фактически механический перерасчет академических часов, отводимых на отдельные дисциплины и программу в целом в зачетные единицы, исходя из того, что 1 зачетная единица соответствует 36 академическим часам продолжительностью в 45 минут. Методика апробируется в 30 вузах – участниках эксперимента, в ходе которого разработано Примерное положение об организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц. Другие вузы пытаются внедрить систему зачетных единиц на инициативной добровольной основе. В СахГУ такая работа пока не проводится.

Имеющийся опыт практического использования российскими вузами различных систем зачетных единиц и аналитические разработки по отбору и адаптации этих систем к действующим нормам российской системы ВПО свидетельствует, что процесс введения системы зачетных единиц не должен сводиться к механической замене академического часа на зачетную единицу как меру трудозатрат студента и преподавателя. Этот процесс должен сопровождаться введением «нелинейной», или асинхронной организации учебного процесса с определенной реструктуризацией его содержания, решением вопросов академической мобильности и признания результатов предшествующего обучения, организацией системы непрерывного образования. Возможно поэтапное введение в вузах системы зачетных единиц. На первом этапе целесообразно ввести только перерасчет трудоемкости в зачетные единицы и использовать Приложение к диплому, совместимое с Европейским приложением, в котором трудоемкость дисциплин следует указывать как в академических часах, так и в зачетных единицах. При этом необходимо также разработать систему перевода трудоемкости работы студента в объем работы преподавателя.

На втором этапе введение системы зачетных

единиц должно сопровождаться соответствующими изменениями в организации учебного процесса. Все это должно определяться, исходя из приоритетности задач, стоящих перед всей системой ВПО и каждым вузом конкретно, и сопровождаться обеспечением максимальной прозрачности учебного процесса, включая результаты промежуточной и итоговой аттестации, повышением свободы выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, совершенствованием организации и оплаты труда профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, материально-техническим обеспечением образовательного процесса и стимулированием освоения информационно-компьютерных технологий образования.

В тексте Болонской декларации не содержится указания о конкретной форме Приложения к диплому: предполагается, что каждая страна решает этот вопрос самостоятельно. Однако в странах Европы повсеместное распространение получает разработанное и одобренное Европейской ассоциацией зарубежного образования в 1999 году единое по форме и содержанию (4 унифицированные страницы на национальном и английском языках) Приложение к диплому, включающее в себя сгруппированные в 8 разделов 25 позиций, точное заполнение которых дает однозначное представление о полученной квалификации, о ее сопоставимости с другими квалификациями и о возможности ее признания за рубежом. Существующее в настоящее время Приложение к диплому в российских вузах, для сопоставимости его с общеевропейским, требует существенной переработки в свете проблем введения системы зачетных единиц и адекватного перевода на английский язык названий дисциплин федеральных компонентов ГОС ВПО. В настоящее время в России нет официально утвержденного документа такого типа, но довольно интенсивно проводится его разработка [2].

Одним из основных положений Болонской конвенции является обеспечение высокого качества образования и разработка сопоставимых критериев и методологий его оценки. С 1992 года в России сформировалась законодательно закрепленная государственная система контроля, оценки и гарантии качества ВПО, базирующаяся на трех этапах признания статуса образовательного учреждения и соответствия его образовательной деятельности требованиям ГОС лицензирования, аттестации и аккредитации. В настоящее время предлагается внести принципиальные изменения в законодательство и объединить процедуры государственной аттестации и аккредитации в одну процедуру государственной аккредитации. При этом процедура установления соответствия образовательных программ

государственным образовательным стандартам должна носить общественно-профессиональный характер и проводиться представителями академической общественности, потребителями образовательных услуг и работодателями. Результаты внешней оценки деятельности вузов будут использоваться федеральными органами исполнительной власти при проведении конкурса на размещение государственного заказа на подготовку специалистов.

Проведение двух процедур лицензирования как разрешения на ведение образовательной деятельности и государственной аккредитации, как подтверждения ее качества со стороны государства, при периодической коррекции лицензионных и аккредитационных показателей и их критериальных значений, соответствует системе, принятой большинством европейских государств, и будет способствовать соответствию наших оценочных процедур общеевропейским, разрабатываемым в рамках Болонского процесса.

Наряду с результатами внешней оценки деятельности вузов, в том числе нашего университета, важнейшее значение с точки зрения обеспечения качества ВПО и соответствия лицензионным и аккредитационным государственным требованиям имеет разработка и внедрение внутривузовской системы управления качеством образования на основе международных стандартов ISO 9000:2008 (ГОСТ Р ИСО 9001-2008).

Академическая мобильность в настоящее время характеризуется развитием, прежде всего, международной деятельности российской высшей школы в области подготовки кадров для зарубежных стран, экспорта образовательных услуг, международных обменов студентами и преподавателями. Однако, применительно к основной массе вузов, в том числе СахГУ, их сотрудников и студентов эти процессы, особенно внутри страны, не получают должного развития, хотя очевидно, что межуниверситетский, в том числе международный обмен опытом и сотрудничество являются непереносимыми условиями повышения квалификации кадров и качества образования. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 года предоставляет студентам возможность изучения отдельных дисциплин в других вузах, в том числе зарубежных, а Инструкция о заполнении документов о высшем профессиональном образовании позволяет вписывать в приложение к диплому дополнительно изученные дисциплины с указанием вуза, в котором они изучены, однако нормативными

правовыми документами порядок прохождения студентом части основной образовательной программы в другом вузе (кроме перевода из вуза в вуз) не определен. Отсутствуют нормативные правовые документы, стимулирующие академическую мобильность профессорско-преподавательского состава внутри страны.

У нас только зарождаются процессы поступления бакалавров для продолжения образования в магистратуры других вузов. Все это в значительной мере связано с объективными причинами: сложностью перемены места жительства, трудностями проживания в крупных городах, отсутствием или слабостью организационной и информационной поддержки мобильности на национальном, региональном, а зачастую и на вузовском уровне, отсутствием знания европейских языков и т. д. Таким образом, анализ задач и проблем интеграции российской системы ВПО в общеевропейское образовательное пространство показывает, что как на федеральном, так и на вузовском уровне, в том числе в СахГУ, имеется опыт, проведена и проводится определенная работа по решению этих задач и проблем.

Однако систематическое продвижение в сторону интеграции российской и европейских систем высшего образования в рамках Болонского процесса требует проведения огромного объема организационной и учебно-методической работы с преодолением многочисленных трудностей как объективного характера, не зависящих от образовательного сообщества и обусловленных современным состоянием экономики, общества и государства, так и субъективных, связанных с необходимостью преодоления инерции мышления и повышения соответствующей квалификации не только наиболее продвинутых, но и рядовых участников этого процесса. При этом не должно создаваться иллюзии наличия единственно верной образовательной модели, следование которой едва ли не автоматически обеспечит к 2010 году оптимальное развитие высшей школы.

Литература:

1. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А. И. Гретченко, А. А. Гретченко. – М.: КНОРУС, 2009. – 432 с.
2. Горбунова, Е. М. Основные результаты мониторинга участия России в Болонском процессе: Болонья глазами студентов/ Е. М. Горбунова // Вестник международных организаций. – № 2 (17), 2008. URL: <http://www.bologna.ntf.ru/p23aa1.html> (дата обращения 08.05.2011).

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Существует несколько подходов к определению понятия «дистанционное образование». В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России, принятой Государственным комитетом РФ по высшему образованию 31 мая 1995 г., дано следующее определение: «Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей». Исходя из этого, мы будем делать последующие построения.

Цели дистанционного образования:

- создание образовательного пространства посредством внедрения в учебный процесс современных технологий;
- самостоятельная поисковая деятельность студентов в образовательном пространстве, контролируемая и направляемая вузом;
- переход от репродуктивного метода обучения к творческому (креативному) освоению знаний студентами.

Образование без отрыва от основной деятельности появилось более 130 лет назад. С тех пор данная форма образования не перестает будоражить сознание специалистов. С одной стороны, она получила огромное распространение в разных регионах мира, а с другой – постоянно критикуется. К примеру, у нас в стране во многих отраслевых вузах заочные отделения перестали существовать, в печати часто приходится читать, что «заочка» безнадежно устарела, не выполняет стоящих перед ней задач. Однако она выполняет важные социальные функции.

На смену советской «заочке», возникшей во второй половине 20-х гг., в последнее время все чаще приходит получившее большое развитие в мире дистанционное образование (ДО).

В широких научно-педагогических кругах

существуют различные точки зрения о путях создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Часто приходится сталкиваться с вопросом: что же получит национальная система образования в результате внедрения дистанционного образования. Его внедрение в систему подготовки кадров без отрыва от основной деятельности должно расширить круг потребителей образовательных услуг, в том числе в малодоступных и малонаселенных регионах страны, в районах, удаленных от научных и культурных центров. Дистанционное образование рассматривается также как одна из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека в получении образовательной информации на протяжении всей жизни.

За последние 30 лет в зарубежных системах образования произошли существенные структурные изменения, обусловленные развитием научно-технического прогресса и его возрастающим воздействием на все стороны жизни общества.

В вузах России также создаются центры дистанционного образования, возникают негосударственные учебные заведения, работающие по нетрадиционным технологиям. В целом Россия располагает необходимыми интеллектуальными и организационными предпосылками для развертывания национальной системы дистанционного образования. Постановка вопроса о единой системе является уникальной и не имеет аналогов в мировой практике.

По замыслу авторов Концепции система дистанционного образования не является антагонистичной в отношении к существующим очным и заочным системам обучения, она естественным образом должна интегрироваться с этими системами, дополняя и развивая их, способствуя созданию мобильной образовательной среды. В связи с этим встает стратегически принципиальная задача в определении приоритетов: целесообразность и возможность использования дистанционных средств в совершенствовании существующих форм образования и разработка перспективных моделей дистанционного обучения.

Иными словами, речь идет о соотношении нашей традиционной «заочки» и дистанцион-

ной формы, как она понимается в мире и применительно к условиям России. Дистанционное образование сориентировано на внедрение в учебный процесс нетрадиционных моделей обучения, предусматривающих проведение телеконференций, работу студентов с информационными полями из разных банков знаний, проектные работы, тренинги и другие виды деятельности с компьютерными и иными нетрадиционными технологиями. Применение этих технологий принципиально меняет способ получения и усвоения знаний, а также взаимодействие между студентом и преподавателем. Источником информации в данных моделях являются базы данных (образовательное пространство), координатором учебного процесса – преподаватель, а интерпретатором знаний – сам студент. Его деятельность меняется: от получения знаний – к творческому поиску таковых.

Очевидно, что, моделируя дистанционное образование, нужно развести вопросы технологии обучения и организации образовательного процесса. Поскольку часто это обстоятельство не учитывается, то возникают необоснованные вопросы: нужно ли нам заочное обучение; зачем нам еще одна форма обучения – дистанционная и т. п. Иными словами, мы имеем дело с двумя аспектами обучения без отрыва от основной деятельности, совершенствование которых необходимо рассматривать во взаимосвязи и каждый из них в отдельности как органическую составную часть рассматриваемого образовательного явления.

Технология дистанционного обучения – это совокупность методов, форм и средств взаимодействия со студентом в процессе его самостоятельного, но контролируемого со стороны вуза освоения определенного массива знаний. По мере наполнения информационно-образовательной среды требуемым содержанием и обеспечения повсеместного доступа к ней создается единое образовательное пространство. Важно учитывать, что наличие технических средств при отсутствии программного обеспечения само по себе не способно перестроить образовательный процесс. Создание же полноценных образовательных программ требует времени, значительных средств и доступных каждому студенту сетей образовательных коммуникаций. Мировой опыт свидетельствует, что решение этих задач достижимо на основе сильной государственной политики в области образования [1].

По подсчетам специалиста в области зарубежного образования А. И. Галагана, расходы на образование в мире в целом возросли в 1960–85 гг. более, чем в 4 раза, а в развитых странах более, чем в 10 раз. За рубежом изменилось и отношение к образованию со сторо-

ны правительств и обществ. Образование стало рассматриваться как фактор, повышающий экономический рост, углубляющий дальнейшее социальное развитие стран, решающий ряд глобальных проблем, связанных с выживанием человечества. Как развитые, так и развивающиеся страны связывают свое будущее с образованием. Первые пытаются через образование сохранить и упрочить свои позиции в мировом экономическом пространстве, вторые – сузить разрыв в экономическом и социальном развитии и выйти на мировой уровень. В процессе послевоенного развития соперничество государств в экономической области превратилось в соревнование в области науки и техники, а затем и в сфере образования. В силу этого во многих промышленно развитых странах образование было отнесено к приоритетным областям в инвестиционной политике государств и монополий, что вызвало быстрый приток финансовых ресурсов в эту сферу. Так, например, в США за период 1960–88 гг. расходы на образование в целом увеличились с 24 млрд. до 260 млрд. долл., а на высшее – с 7 млрд. до 11 млрд. долл. В 1989/90 учебном году расходы на образование в этой стране превысили 350 млрд. долл., что составило половину мировых ресурсов на образование.

Система дистанционного образования предлагает ряд новых элементов, которые отсутствуют в отечественном образовании без отрыва от основной деятельности. Первый из них связан с системой планирования учебного процесса в открытых университетах мира. В основу образовательных программ положен модульный принцип, при котором каждый отдельный курс программы создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям. Данный подход может в корне изменить нашу систему организации учебного процесса, в основе которой лежит учебный план, как основополагающий государственный документ высшего образования. Поэтому вопрос о внедрении модульной системы планирования требует фундаментальной проработки и экспериментальной апробации.

Важнейшим элементом в организации дистанционного образования является институт тьюторов, не имеющий аналога в нашей системе образования. В мировой практике тьюторы поддерживают со студентами телефонную, почтовую и иные виды связи, а также встречаются в консультационных пунктах или учебных центрах. Тьюторами могут быть как штатные преподаватели учебного заведения, так и лица, привлекаемые на условиях совместительства или

почасовой оплаты труда. В условиях дистанционного образования основной их задачей является управление самостоятельной работой студентов, что предполагает закрепление за ними следующих функций:

- а) формирование побуждающих мотивов;
- б) постановка целей и задач;
- в) передача знаний и опыта;
- г) организационная деятельность, в том числе по взаимодействию между обучающимися;
- д) создание инструментария разработки методов и форм обучения;
- е) контроль процесса обучения;
- ж) совершенствование деятельности обучающихся и т. д. [2].

В мировой практике вопрос о тьюторах решается не всегда однозначно. Университеты по-разному определяют их статус и функции. Однако совершенно определенно существует распределение обязанностей между специалистами открытых университетов, которые занимаются написанием учебников, разработчиками компьютерных и других образовательных программ, экспертами этих учебников и программ, и тьюторами – руководителями образовательной деятельностью студентов. Для нас такой порядок, будучи явлением новым, заслуживает пристального внимания, а его внедрение в практику сопряжено с известной структурной перестройкой. Дистанционное образование в целом требует уточнения ряда положений и нашего отношения к различным формам образования.

Думается, что жесткое противопоставление понятий – заочное и дистанционное образование – вряд ли правомерно. Концептуально правильнее говорить об образовании без отрыва от основной деятельности. В мировой практике такое образование называют по-разному. Наряду с термином «заочное образование» (Заочный университет в Хагене и др.), употребляются такие понятия, как «обучение на дому», «открытое обучение», «радио- и телеобучение», «независимое обучение», «обучение на расстоянии». Все эти понятия в сущности отражают сказанное – разные формы организации образования без отрыва от основной деятельности. Наша «заочка» отличается от западных моделей «образования на расстоянии» («дистанционного образования») лишь слабой оснащенностью аудио- и видеотехникой, компьютерами, редким использованием космической техники, что компенсируется увеличением количества аудиторных занятий. В соответствии с Законом о высшем и послевузовском профессиональном образовании количество учебных дней в год увеличено до 40–50. Таким образом, российская система заочного обучения по сути является не «чистым» обучением на расстоянии, а усечен-

ной формой «дневного обучения», т. е. одной из форм очно-заочного обучения. В связи с этим встает вопрос о возможности применения понятия «степень дистанционности», которое позволяет рассматривать все формы образования в их совокупности.

Таким образом, задача по существу видится не в отрицании действующих форм образования, а в их совершенствовании, во внедрении в учебный процесс новых технологий, которые со временем перестроят всю организацию обучения. А как называть новые образовательные формы – заочное или дистанционное образование – существенной роли не играет, хотя мы считаем термин «заочное обучение» неудачным. Понятие «дистанционное образование», т. е. образование на расстоянии, более точно передает смысл образовательного процесса. Но и здесь мы сталкиваемся с четырьмя обстоятельствами, требующими решения [3].

Первое. Как правильнее говорить: дистанционное образование или обучение? Принято считать его образованием. Но образование – это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. А основной путь получения образования – обучение в учебных заведениях, целенаправленно организованное, планомерно и систематически осуществляемое овладение знаниями, умениями и навыками под руководством преподавателей. Иными словами, право на существование имеет понятие дистанционное обучение, а не образование.

Второе. С понятием «дистанционное обучение» тесно связано понятие «открытое обучение». Иногда они употребляются как синонимы. Здесь требуется уточнение. Смысл дистанционного обучения в целом выше изложен. Открытое обучение обозначает иной аспект образовательных возможностей населения, в их числе:

- поступление в вуз без образовательного ценза;
- зачисление без вступительных экзаменов;
- в процессе обучения определенная свобода в формировании индивидуальной программы;
- возможность изменения образовательной траектории в процессе обучения;
- освоение учебного материала «в удобное для студента время, в подходящем для него месте и приемлемом для него темпе», т. е. собственно дистанционное обучение.

Третье. Вопрос о юридической базе дистанционного обучения. В Законе о высшем и послевузовском профессиональном образовании определены три формы образования без отрыва от основной деятельности: заочная, очно-заочная (вечерняя) и экстернат. Все они имеют свою нормативную базу. Дистанционное обучение не легитимно, так как оно не предусмотрено в Законе

как особая форма обучения, поэтому в практической деятельности идеи «дистанта» можно только увязывать с существующими формами безотрывного образования, т. е. совершенствовать их посредством новых технологий.

Четвертое. Образование без отрыва от основной деятельности предусматривает ограничения в контактах студентов с преподавателями. В нашей нынешней социально-экономической ситуации возможности поездок студентов в вуз сопряжены со значительными трудностями. Поэтому требуется механизм приближения вуза к студенту. Раньше вузы могли создавать учебно-консультативные пункты, которые эффективно решали как учебные, так и социальные задачи. Сегодня такой возможности нет. Однако существует насущная необходимость их реанимации.

Совершенно очевидно, что дальнейшее раз-

витие образования без отрыва от основной деятельности сопряжено с необходимостью его совершенствования.

Литература:

1. Андреев, А. А. Введение в Интернет-образование / А. А. Андреев. – М.: Логос, 2007. – 73 с.
2. Григорьев, С. Г. Рекомендации по эффективному формированию информационных ресурсов образовательных порталов / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова // Интернет-порталы: содержание и технологии: сб. науч. ст. – Вып. 3. – М.: Просвещение, 2005. – С. 134–166.
3. Комарова, И. И. Федерация Интернет-образования и ее филиалы / И. И. Комарова // URL: <http://www.ifap.ru/library/book058.doc> (дата обращения: 12.02.2011).

СМЫСЛЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Современные процессы реформирования высшей школы не могли не затронуть профессиональное психологическое образование, заставив специалистов задуматься, в каком направлении его нужно трансформировать, что именно в нем подлежит обновлению, какими должны быть изменения, если они действительно необходимы. В современной дискуссии необходимости формирования профессиональных компетенций все чаще звучат реплики, что академический педагог-психолог, выпускаемый вузами, оторван от практики, что его нужно готовить к деятельности, востребованной «здесь и сейчас» на рынке труда, что не нужно перегружать преподавание сложными теоретическими курсами, поскольку в практической работе они играют второстепенную и вообще малозначительную роль, а за помощью в определении того, какой специалист нужен практике, апеллировать к заявкам потенциальных работодателей. Но современный работодатель не всегда способен дать квалифицированную оценку при определении, какой именно специалист-психолог ему нужен и в подавляющем большинстве случаев заказчик даже не представляет, зачем нужен такой специалист его фирме, что он должен уметь и что с него спросить.

Психологическая профессия вообще уникальна, поскольку орудием ее осуществления становится сама личность профессионала-психолога. Соответственно у будущего специалиста, кроме способностей к грамотному выполнению профессиональных действий, должна быть развита и система личностных характеристик человека, осуществляющего психологическую деятельность. Стержневым же умением профессионального психолога, обеспечивающим его «вхождение в практику», мы считаем способность к экзистенциальному диалогу, помогающему в восхождении к сути, аутентичности другого человека, какого бы возраста, статуса, уровня развития он не был. Поэтому обучение профессиональной психологии предполагает обучение искусству разговора с человеком о нем, расспрашивания, беседы, объяснения, доказательства, аргументации, точному выражению себя в словах, интерпретативности. Отсюда обязательным условием обучения становится тесное, живое эмоциональное диалогическое общение препода-

вателя, как уже состоявшегося профессионала, и студентов, в котором моделируются ситуации профессиональной взаимности, атмосфера понимания, сопереживания проживания изучаемых феноменов. Понимая психологическое образование как форму социального партнерства, мы полагаем, что обучение профессиональной психологии должно отличаться от обучения естественным и точным наукам, а также от обучения большинству гуманитарных наук именно за счет необходимости усиления компонента «живого общения». Преподавательский опыт подсказывает, что будущий студент-психолог, каким бы мотивированным к специальности он не был, чтобы понять сложный психологический материал, должен не столько читать и слушать, сколько проговаривать вслух то, что удастся понять из первоисточника, ставить к понятому вопросы, уметь доказывать, аргументировать, выпутываться из заблуждений с помощью рассуждений. Мы предполагаем, что он должен в известном смысле «озвучивать» психические реалии, «думать вслух», а для этого ему нужны часы диалогов с преподавателями и полилогов с сокурсниками в отношении реально проштудированных источников, а не вырванных оценочных ярлыков и штампов. Работать же самостоятельно с психологическим текстом студент, за редким исключением, не может, поскольку многие из них написаны для профессионала, которым он еще не является. Именно поэтому студенту педагог-психологу нужен реальный посредник в лице состоявшегося профессионала-преподавателя.

Наверное, обучение было бы эффективнее и совершалось бы более ценностно и осмысленно, если бы принимались во внимание возрастной ценз, наличие опыта работы претендента в сфере гуманитарных социальных практик, индивидуальные характеристики, особенности личности, но в современных демографических и экономических условиях такая проблема в отечественном психологическом образовании даже не может быть поставлена. Более того, разрешением подавать заявления о приеме сразу на несколько разных специальностей сняты последние отборочные барьеры на пути к поступлению в вуз. При вмененной «битве за студента» растет процент людей со случайным профессиональным выбором, в отношении ко-

торых преподавателям предлагается формировать профессиональную ментальность.

Итак, каким нам видится типичный «массовый» современный студент-психолог: 1. По большей части отрицающий необходимость глубоко погружаться в теорию. 2. Ориентированный на профессиональную простоту – обучение не должно быть обременительным, материал должен быть представлен максимально просто, без двоякого толкования, без необходимости что-то сравнивать, обобщать, делать вывод. 3. Ориентированным на действие по образцу (скачать из Интернета, отсканировать из книги, списать хоть откуда-нибудь, не осознавая ни жанра заимствованного текста, ни его достоверности. 4. Мало читающий или вовсе не читающий профессиональную литературу даже в обязательных объемах, а самостоятельное учебное чтение и вовсе не контролируется. 5. Подменяющий собственно учебную работу (обобщение, систематизация, анализ, сравнение) дизайнерским оформлением текста, результатом компьютерного монтажа. 6. Всерьез не наполняющий личностным смыслом собственное обучение и, как иногда кажется, не вполне осознающий.

Сказанное, разумеется, не означает, что из этой массы нет исключения, но общие тенденции нам кажутся распространенными и в известном плане спровоцированными осуществляемыми реформами – со студента сегодня во многом снята ответственность за обучение, с него «нет спроса», а значит, нет и результата, есть, может быть, только удовольствие или неудовольствие от процесса. Массовая исходная низкая общекуль-

турная, гуманитарная подготовленность абитуриентов, не сдерживаемая никаким отбором, катастрофическое сокращение аудиторных часов, делающее преподавание любой дисциплины поверхностно-ознакомительным, неоправданный расчет на самостоятельную работу, на которую не выделяется часов в нагрузке преподавателя, формальный тестовый контроль усвоения знаний, который не предполагает серьезной подготовки к отчетным формам, отсутствие реальной возможности отчислить студента за неуспеваемость и полное игнорирование учебного процесса, разрешение студентам очного отделения вузов параллельно работать или получать второе высшее образование – это факторы, искажающие не только установки студентов в получении профессионального образования, но и установки преподавателей, что еще более травматично, в целом, для специализации в образовании, в частности, для специализации педагога-психолога. Возможно, факторы отвечают задачам современной экономики, но очевидно расходятся с целями профессионального обучения. Образовательное пространство вуза представляет собой психолого-педагогическую реальность, в которой происходит профессиональное и личностное развитие ее основных участников – студентов и преподавателей. В этом пространстве воплощаются их усилия в самоосуществлении себя как человека и специалиста и актуализируются личностная самоорганизация и профессиональная саморегуляция. Произойдет ли все вышесказанное в современных условиях психологического образования?

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ

Выбор методов и форм обучения на факультетах образования Канады определяется положениями теорий ведущих ученых, стоящих у истоков канадского образования в разное время. Традиции, сложившиеся в образовании Канады, во многом определили подходы к учительскому образованию.

Доминирующее влияние идей позитивизма привело к тому, что процесс учительского образования рассматривался, в первую очередь, как солидная теоретическая подготовка (Schon, 1987). Как утверждает канадский исследователь в области образования Картер (Carter): «Чаще всего внимание в учительском образовании традиционно сфокусировано на том, что должен знать учитель и как его следует обучать, а не на том, что он в действительности знает и как он усваивает предлагаемые знания. Таким образом, процесс подготовки учителей рассматривается «снаружи»».

Подобный взгляд на «знания как продукт» в отрыве от обучаемого привел к тому, что цели учительского образования виделись скорее как продукция, которую выдает учитель, а не как процесс его личностного и профессионального развития. Такая позиция не позволяет рассматривать опыт студента – будущего учителя – как ценный источник знания. Студент как личность перекрывается понятием студент – потенциальный учитель.

С изменением социальной, интеллектуальной и экономической картины канадского общества в формы и методы учителей стали вноситься изменения. Такие подходы как наставничество, исследовательская деятельность исходят из исторических традиций Канады конца XIX и начала XX века.

Одна из сложившихся традиций, которая находит наиболее яркое отражение в современном педагогическом образовании Канады – опора на контекст образовательной среды в формировании профессиональных качеств будущих специалистов. Канадские ученые (М. Olson) высказывают мнение, что учительское образование осуществляется в образовательной среде, которая формировалась под влиянием исторических традиций канадского общества. Этот образовательный контекст динамичен и обусловлен взаимодействием всех его участников.

Канадскими учеными (Britzman, 1986; Calderhead, 1989; Lortie, 1975) высказывается мнение, что, находясь в системе образования 15 и более лет, студенты уже имеют собственный опыт. Они не начинают свое обучение на педагогическом факультете с «чистого листа». Такие термины как «культурный багаж», «культурные ценности» указывают на то, что потенциальный учитель уже обладает личным, исторически и социально-обусловленным видением мира и имеет собственное представление о том, что такое обучение и система образования.

Многие исследователи видят проблему в том, что, несмотря на то, что молодые преподаватели знакомы с современными тенденциями, принципами и методами обучения и воспитания, они подсознательно могут следовать тем методам и формам обучения, которыми обучали их самих. Для того, чтобы сломать сложившиеся стереотипы, ставится задача глубокого теоретического обоснования современных методов и форм обучения, подкрепления теории примерами практического применения.

Для реализации подобных задач на педагогических факультетах и отделениях образования используются особые методы и приемы обучения. Переходящие журналы признаются многими преподавателями идеальной формой упражнений, которые развивают критическое мышление, помогают студентам формулировать свои мысли, идеи. Переходящие журналы (выходящие два раза в неделю, минимум – 8 страниц) дают возможность самовыражения, развития критического мышления студентов. Журнал является конфиденциальным документом студентов и преподавателя, который мотивирует их честно выражать свои мысли. Преподаватель как можно быстрее возвращает журнал с комментариями и вопросами. Студенты продолжают начатые темы, отвечая на вопросы и ставя новые проблемы. Журналы предоставляют необходимый материал преподавателю для того, чтобы в дальнейшем строить занятия, а также отбирать темы для дискуссий.

Подход Дж. Дьюи (1938) «обучение через исследование» (learning by doing) находит широкое отражение в канадском образовании и широко реализуется в практике учительского образования. Канадский ученый Паттерсон (Patterson, 1983)

определяет этот подход как «выявление проблемы, формулировка интеллектуального суждения, предположение о применении полученных знаний, а также анализ и оценка результатов». Предполагается, что новые знания и опыт студенты приобретают в ходе проводимого ими исследования. Чаще всего подобная схема работы реализуется в разных видах проектной деятельности.

Этап рефлексии проекта позволяет студентам не просто получать знания, а понять, как они пришли к этому знанию, почему был избран именно этот путь получения знаний. Студенты ощущают себя в динамичном процессе познания, являясь и потребителем, и производителем знаний. Акцент ставится на постановку проблемного вопроса, а не на получение готового ответа, что ведет к глубокому пониманию изученного.

На занятиях широко используются дискуссии в больших и малых группах, игры, фильмы, ролевые игры, приглашение гостей, заполнение анкет и тестирование, участие в деятельности исследовательских лабораторий. Все эти формы работы предлагаются для того, чтобы понять и конкретизировать абстрактные теории и концепции, представленные на лекциях и при самостоятельном изучении. Подобные виды деятельности также позволяют студентам вывести собственные концепции социальной жизни и применить их на собственном опыте.

В Канаде популярна точка зрения, согласно которой студент должен провести любой материал через собственный опыт. Полагают, что если знания получены от эксперта, студент может запомнить информацию и затем изложить ее на экзамене, не найдя в ней никакого для себя значения. Более приемлемым считают другой подход – когда студент обращается к собственному опыту восприятия и понимания изучаемых явлений. Студентов – будущих педагогов – просят рассказывать или записывать истории о собственном опыте обучения, что помогает им в дальнейшем внести в собственное преподавание элементы глубокого анализа учебной деятельности (Knowles, Cole & Presswood, 1994). Таким образом, подобный анализ поможет составить представление о том, что такое хорошее обучение и следовать этим представлениям и идеям в практической деятельности. Часто рассказы студентов о собственном опыте обучения включают в учебные пособия.

Для того, чтобы студенты откровенно выражали мысли и чувства в своих рассказах, необходимо, чтобы преподаватели ценили и уважали их мнения и таким образом подталкивали их к самоанализу и показывали ценность изложения собственных чувств и мыслей. Осмысливая личный опыт, студенты приобретают профессиональный опыт, так как чувства и личностный рост являются объектом изучения педагогов.

На занятиях преподаватели оставляют время для свободного диалога и дискуссий, и это считается важным элементом занятия, так как студенты получают возможность рассказать собственную историю, послушать истории других, высказать свое мнение. В свободной дискуссии студенты слышат многообразие мнений и знакомятся с разнообразным опытом, что побуждает их по-новому воспринимать окружающее, по-новому строить собственный опыт. Таким образом, в процессе обсуждения личного опыта студентов строится знание (Craig, 1992). Подобное общение, по мнению канадских исследователей, должно происходить в «нейтральной зоне», в безопасной, комфортной среде, так как молодые люди берут на себя смелость высказывать публично личные взгляды и рассказывать о своем жизненном опыте. Среда должна быть достаточно располагающей для того, чтобы высказать собственные сомнения, противоположные мнения и взгляды, которые, возможно, не одобряются в обществе. В такой атмосфере невозможен контроль, определенность, предвидение. Это место сотрудничества, где знания приобретаются в атмосфере плюрализма идей и мнений.

Учитывая, что в Канаде образовательные тенденции в своей основе сформированы культурным многообразием, подчеркивается важность отношения к учащимся уважительно и справедливо, помня о различиях. Вопрос, к которому канадским преподавателям рекомендуют всегда возвращаться: «Как мы помним о различиях в наших ежедневных взаимоотношениях со школьниками?»

Программы подготовки учителей предоставляют студентам уникальную возможность развивать мультикультурное мышление. Важной задачей считается формирование у будущего учителя положительной установки по отношению ко всем учащимся, вне зависимости от расовой, этнической, лингвистической, религиозной принадлежности. Ряд исследований показал, что стереотипизирование учащихся оказывает огромное влияние на их развитие и отношение к учебе. Базовым элементом становления мультикультурного мышления считается развитие ясного понимания собственной этнокультурной идентичности, осознание важности изучения собственных культурных основ. Мультикультурная подготовка учителя включает в себя изучение природы стереотипов, их роли в формировании предрассудков, расизма, дискриминации и конфликтов.

Таким образом, выбор методов и форм обучения на факультетах образования Канады обусловлен потребностью подготовки учителей к профессиональной деятельности в многонациональной многоэтнической среде. Современные

методы обучения нацелены на формирование у будущих педагогов профессионально-личностных качеств, позволяющих эффективно работать в многонациональном классе.

Литература:

1. Ghosh, R. Public Education and Multicultural Policy in Canada: the Special case of Quebec / R. Ghosh // International Review of Education. – Hamburg, 2004. – Vol. 50. – № 5/6. – P. 543–566.
2. Ghosh, R. Redefining Multicultural Education / R. Ghosh. – Toronto: Harcourt Brace and Company, 1996.
3. McLeskey, J. Responses to Questions Teachers and Administration Frequently ask about Inclusive School Programms / J. McLeskey, N. L. Waldron // Phi Delta Kappan. – 1996. – № 2. – P. 150–156.
4. Olson, M. Conceptualizing narrative authority: implications for teacher education / M. Olson // Teaching and Teacher education. – Vol. 11. – 1995. – № 2. – P. 119–135.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Социальная ответственность служит показателем развития личности, а именно критерием ее социальной зрелости, которая, в частности, выражается в потребности «самореализации не себя в обществе, а себя для общества» [11, с. 7]. Поэтому на современном этапе развития нашего общества воспитание социальной ответственности у подрастающего поколения является одной из важнейших задач воспитания. В психологической литературе, посвященной проблеме ответственности, это понятие используется чаще всего без определения «социальная». Имеется ряд психолого-педагогических работ [5], [6], [10], в которых выявляются основные условия, приемы, факторы, влияющие на формирование ответственности в разные возрастные периоды. В других исследованиях [1], [7], [9] ответственность представлена как социально-психологический феномен, который зависит от уровня развития групп, характера совместной деятельности людей и т. п. Но если говорить о социальной ответственности, то это понятие чаще рассматривается в философско-этическом аспекте. В работах философов [2], [4], [8] в основном анализируются историческая обусловленность и классовый характер социальной ответственности, проблема соотношения объективного и не-объективного в этом феномене, решается вопрос о структуре, функциях, формах проявления, видах социальной ответственности и т. д.

На наш взгляд в настоящее время в исследованиях, посвященных проблеме социальной ответственности, недостаточно внимания уделяется конкретно-психологическому анализу этого понятия, вопросам перестройки мотивационно-потребностной сферы личности при воспитании социальной ответственности, организации общественно полезной деятельности как средству этой перестройки. Данная работа представляет собой попытку изучения этих вопросов.

Социальную ответственность мы рассматриваем как интегральное качество личности, определяющее поведение, деятельность человека на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности от общественных целей и ценностей. Структура социальной ответственности представляет собой единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого. Когнитивный компо-

нент – система усвоенных личностью знаний о сущности социальной ответственности, о нормах поведения, через которые реализуется это качество. Мотивационный компонент включает в себя иерархию мотивов социально ответственного поведения. Поведенческий компонент выражается в выборе и осуществлении определенной линии поведения, соответствующей нормам социально ответственного поведения.

В ранней юности создаются наиболее благоприятные условия для формирования социальной ответственности в единстве трех компонентов. Основа когнитивного компонента – научное мировоззрение, активно формирующееся в юношеском возрасте. Обобщающая оценка окружающего мира, познание социальных норм (правовых и нравственных), регулирующих поведение человека в этом мире, отношение к этим нормам и правилам, в конечном счете, и определяют содержание когнитивного компонента. Мотивационный компонент социальной ответственности включает происходящий в этот возрастной период качественный скачок в развитии самосознания: на первый план выступают вопросы, связанные с осознанием своего места в обществе, ответственности за свое поведение, т. е. происходит своеобразная «примерка» себя к обществу. На базе развитого самосознания формируются общественно значимые мотивы общественно полезной деятельности у юношей и девушек. На основе сформированного научного мировоззрения и развитого самосознания и исходя из потребностей общественной практики, происходит выбор и осуществление юношами и девушками определенной линии поведения, что составляет поведенческий компонент социальной ответственности.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать основные задачи нашего исследования. Для определения особенностей социальной ответственности необходимо: 1) выявить уровень развития и характерные признаки каждого из трех компонентов; 2) определить возможные и часто встречающиеся типы сочетаний трех компонентов, влияющие на уровень развития социальной ответственности; 3) выявить роль общественно полезной деятельности в формировании социальной ответственности.

Для экспериментального исследования социальной ответственности, характерных взаи-

мосвязей трех ее компонентов мы применили комплекс методик, позволяющих получить достаточно полные сведения об изучаемом явлении.

При определении когнитивного компонента мы использовали 10 вопросов, относящихся к фактору G из опросника Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда, и методический прием свободного описания испытуемыми основных характеристик социальной ответственности. Фактор G направлен на выявление внутреннего отношения личности к моральным нормам, степени принятия их человеком. В результате опроса мы получаем своеобразную проективную самооценку уровня развития морального контроля поведения и, в частности, ответственности личности. Всех испытуемых мы распределили на три группы: с высокими, средними и низкими показателями по фактору G (по абсолютным значениям, используя метод интервалов [3]).

Чтобы выявить уровень знания учащимися сущности социальной ответственности, им предлагалось дать определение этому качеству личности. Для оценки ответов испытуемых была разработана специальная шкала. Каждый выделенный в определениях признак получал соответствующий балл в зависимости от его положения на шкале оценок социальной ответственности. Все испытуемые за свои определения набирали определенную сумму баллов. На основании полученных результатов с помощью метода интервалов было выделено три группы испытуемых по уровню знаний сущности социальной ответственности. Сравнение результатов по фактору G опросника Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда с данными свободных определений сущности социальной ответственности позволило обнаружить влияние общего принятия и соблюдения моральных норм и правил в повседневной жизни на полноту и адекватность осознания сущностных характеристик социальной ответственности.

Для выяснения мотивационного компонента социальной ответственности мы использовали методический прием «составление образа идеала» и специальный опросник, направленный на выявление общественной, деловой и личной мотивации различных видов общественно полезной деятельности. Выбирая прием «составление образа идеала», мы исходили из того, что в идеале находит выражение представление личности о наиболее ценимых качествах человека. Поэтому идеал может стать постоянно действующим мотивом, определяющим нравственное поведение личности. В эксперименте испытуемым предлагался список качеств личности, относящихся к различным сферам человеческих отношений: отношение к обществу, к коллективу, делу, людям, себе и т. д. В список качеств личности включалась и социальная ответственность. Испытуе-

мые должны были составить образ своего идеала, выбрав из предложенного списка 18 качеств и расположив их в порядке значимости. В результате специальной процедуры обработки данных были выделены три группы испытуемых в зависимости от преобладания в их идеалах качеств, выражающих отношение личности к обществу, коллективу.

Общее представление о направленности личности, полученное с помощью приема «составление образа идеала», дополнялось данными специального опросника, предназначенного для определения общественной, деловой и личной мотивации различных видов общественно полезной деятельности (учебной деятельности, производительного труда и общественной работы). При опросе испытуемые должны были указать, чем они руководствуются при выполнении перечисленных выше видов ОПД. Им предлагалось 13 мотивов, значимость которых они должны были оценить по пятибалльной шкале. В результате опроса мы выделили четыре группы испытуемых, различающихся по преобладающей мотивации общественно полезной деятельности (общественной, деловой, личной и неопределенной). Сравнение данных, полученных при составлении образа идеала, с результатами прямого опроса позволило выявить уровень целостности мотивационно-потребностной сферы личности и степень сознательного искажения мотивов ОПД в сторону социально желательных.

Для определения поведенческого компонента социальной ответственности мы использовали экспертную оценку личности по изучаемому качеству. Всем членам группы предлагалось оценить по пятибалльной шкале у каждого из своих товарищей качество «социальная ответственность». Чтобы исключить субъективность в понимании этого качества, перед списком группы давалось описание основных признаков социальной ответственности и значение баллов, которые необходимо использовать при оценке. Дополнительно каждый испытуемый должен был наряду с другими оценить и себя соответствующим баллом. Этот же список группы предлагался преподавателям для оценки. По данным опроса подсчитывались средняя экспертная оценка, которую получал каждый испытуемый по данному качеству, и средняя оценка, которую давал каждый испытуемый своим товарищам. На основании средних экспертных оценок, полученных испытуемыми, с помощью метода интервалов были выделены три группы студентов с разным уровнем выраженности социальной ответственности в поведении, деятельности.

В исследовании принимали участие 216 человек (студенты экономических специальностей Сахалинского государственного университета). В качестве основного фактора, влияющего на

формирование социальной ответственности, выступала проектная деятельность. Выбор этого фактора объясняется тем, что, участвуя в ОППТ, студенты включаются в реальные отношения с обществом через результаты своего труда.

С помощью описанных выше методических приемов мы получили три группы данных. Первая – содержание ответов на вопросы фактора G опросника Е.Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда и данные свободного определения качества «социальная ответственность» – дает информацию об уровне знаний сущностных характеристик изучаемого качества личности, о внутреннем отношении личности к нравственным нормам, регулирующим поведение человека. Вторая – содержание ответов на специальный опросник о мотивации общественно полезной деятельности и данные при составлении образа идеала – дает информацию о содержании мотивационно-потребностной сферы личности, преобладающих мотивах поведения, деятельности. Третья – экспертные оценки реального поведения – дает информацию о проявлении социальной ответственности как качестве личности в деятельности, поведении.

Рассмотрим подробнее первую группу данных. Среди ответов на 10 вопросов преобладали средние и низкие показатели по фактору G. Используя метод интервалов, мы распределили всех учащихся на три группы в соответствии с их показателями: I – обучающиеся с высокими показателями по фактору (27,2 %); II – со средними (37,3 %); III – с низкими (35,3 %). Таким образом, у основной массы студентов (72,6 %) характерны неустойчивость в соблюдении моральных норм и требований, а часто и стремление к их игнорированию.

По второй методике, предназначенной для изучения когнитивного компонента, мы получили следующие данные. В свободных описаниях социальной ответственности учащиеся выделяли в основном признаки, относящиеся к внешней (формальной) структуре этого качества. Чаще всего в определениях указывалось на инстанцию социальной ответственности (общество,

государство, народ, окружающие люди, товарищи) и объект социальной ответственности, к которому учащиеся относят широкий круг понятий, начиная со «своих дел и поступков» и кончая «всем происходящим на свете». Наиболее часто (56,4 %) встречается сочетание «инстанция – объект». Реже выделяются сущностные признаки социальной ответственности. Из признаков, относящихся к внутренней структуре этого понятия, в основном встречаются те, которые связаны либо с осознанием социальных норм и правил (когнитивный момент), либо с выбором определенной линии поведения (поведенческий момент). На основе разработанной шкалы оценок все учащиеся были распределены на три группы: I – обучающиеся, определения которых отражали сущностные признаки социальной ответственности (6,3 %); II – те, в определениях которых содержались признаки, относящиеся как к внешней, так и внутренней структуре качества (33,2 %); III – те, которые в своих определениях выделяли один-два признака внешней структуры социальной ответственности (60,4 %).

Распределение студентов по трем группам (в % к числу) по результатам двух методик показано в табл. 1.

В результате анализа данных по двум методикам мы пришли к следующим предварительным выводам.

1. Основная масса опрошенных характеризуется средним уровнем знаний о сущности социальной ответственности и неустойчивой внутренней позицией по отношению к соблюдению моральных норм и правил.

2. Студенты испытывают большие затруднения в вербализации своих представлений о сущности социальной ответственности даже при внутреннем положительном отношении к социальным нормам и правилам, регулирующим поведение человека в обществе.

3. Правильная организация социального проектирования оказывает положительное влияние на уровень знаний студентов о сущности социальной ответственности и успешность вербализации этих знаний.

Таблица 1

Распределение студентов по трем группам (в % к числу) по результатам опросника
Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда (1)
и свободного определения качества «социальная ответственность» (2)

Группы	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
I	18	–	26	5	25	13	41	7
II	36	27	43	35	33	29	36	41
III	45	73	30	60	42	58	23	52

Литература:

1. Агеев, В. С. Атрибуция ответственности за успех или неудачу группы в межгрупповом взаимодействии / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 101–106.
2. Анисимов, С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М., 1985. – 158 с.
3. Глас, Дж., Стенли, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас. – М., 1976. – 495 с.
4. Грядунова, Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма / Л. И. Грядунова. – Киев, 1979. – 134 с.
5. Завадская, Ж. Е., Шевченко Л. В. Воспитание ответственности у старшеклассников / Ж. Е. Завадская. – Минск, 1981. – 152 с.
6. Ительсон, Л. Б. Воспитание ответственности у учащихся в советской школе / Л. Б. Ительсон. – Баку, 1954. – 28 с.
7. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л., 1983. – 240 с.
8. Панов, А. Т. Социальная ответственность личности в развитом социалистическом обществе / А. Т. Панов. – Саратов, 1976. – 141 с.
9. Сухинская, Л. А. Возложение и принятие ответственности в условиях групповой деятельности / Л. А. Сухинская // Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – С. 94–104.
10. Тен, Н. М. Формирование ответственного отношения подростков к общественно полезной деятельности / Н. М. Тен // Психологические проблемы общественно полезной деятельности подростков / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1980. – С. 21–29.
11. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы личности / Д. И. Фельдштейн // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. – М., 1984. – С. 3–31.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ

Проблема здоровья детей сегодня как никогда актуальна. Перегрузка учебных программ, интенсификация учебного процесса; отсутствие индивидуального подхода к учащимся; использование преимущественно обучающих технологий в ущерб воспитательным; недостаток двигательной активности учащихся; неправильное питание учащихся; несоблюдение гигиенических требований в организации образовательного процесса и т. д. негативно влияют на здоровье учащихся. В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что именно учитель, педагог в состоянии сделать для здоровья современного ученика больше, чем врач. Это не значит, что педагог должен выполнять обязанности медицинского работника. Просто учитель должен работать так, чтобы обучение детей в школе не наносило ущерба здоровью школьников.

Актуальными являются и вопросы о состоянии здоровья педагогов и об отношении учителей к своему здоровью. Может ли педагог быть примером для своих воспитанников в вопросах здоровьесбережения? Учитель в рассматриваемый период обучения, как никогда в другое время, занимает одно из центральных мест в жизни учащихся в системе их непрерывного образования (детский сад – школа – вуз). Он олицетворяет для них все то новое и важное, что вошло в жизнь в связи с приходом в школу.

Пытаясь установить взаимосвязь между отношением учителя к своему здоровью, его потребности в соблюдении здорового образа жизни и реализацией соответствующего воспитательного воздействия на своих учеников, на практике мы сталкиваемся с тем, что сами учителя открыто говорят о том, что они не могут быть примером в ведении здорового образа жизни для своих воспитанников. Чем ниже уровень грамотности педагога в вопросах сохранения и укрепления здоровья, тем менее эффективно педагогическое воздействие на учащихся. Существует ряд педагогических факторов, оказывающих неблагоприятное воздействие на здоровье учащихся:

- стрессовая тактика авторитарной педагогики;
- интенсификация учебного процесса, то есть увеличение темпа и объема учебной нагрузки;
- несоответствие технологий обучения возрастным особенностям учащихся;
- несоблюдение элементарных физико-гигиенических требований к организации учебного процесса;

– отсутствие у школьников элементарных знаний о том, как быть здоровым.

Педагог должен обладать важными профессиональными качествами, позволяющими генерировать плодотворные педагогические идеи и обеспечивающими положительные педагогические результаты. Среди этих качеств можно выделить высокий уровень профессионально-этической, коммуникативной, рефлексивной культуры; способность к формированию и развитию личностных креативных качеств; знания формирования и функционирования психических процессов, состояний и свойств личности, процессов обучения и воспитания, познания других людей и самопознания, творческого совершенствования человека; основ здоровья, здорового образа жизни (ЗОЖ); владение знаниями основ проектирования и моделирования здоровьесберегающих технологий в учебных программах и мероприятиях; умение прогнозировать результаты собственной деятельности, а также способность к выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

Педагог должен уметь анализировать педагогическую ситуацию в условиях педагогики оздоровления; владеть основами здорового образа жизни; устанавливать контакт с коллективом учащихся; наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение; прогнозировать развитие своих учащихся; моделировать систему взаимоотношений в условиях педагогики оздоровления; личным примером учить учащихся заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих людей.

Все эти умения, тесно связанные между собой, оказывают влияние на эффективность использования учителем средств, методов и приемов здоровьесберегающих методик в учебно-воспитательном процессе при работе с младшими школьниками.

Педагогу недостаточно получить в начале года листок здоровья класса от медицинских работников и использовать характеристики здоровья учащихся для дифференцирования учебного материала на уроках, побуждать совместно с родителями детей к выполнению назначений врача, внедрять в учебный процесс гигиенические рекомендации. Прежде всего педагог должен быть примером для своих воспитанников в вопросах здоровьесбережения. Только тогда, когда здоро-

вый образ жизни – это норма жизни педагога, ученики поверят и будут принимать педагогику здоровьесбережения должным образом.

Для эффективного внедрения в педагогическую практику идей здорового образа жизни необходимо решение трех проблем:

- Изменение мировоззрения учителя, его отношения к себе, своему жизненному опыту в сторону осознания собственных чувств, переживаний с позиции проблем здоровьесбережения.

- Изменение отношения учителя к учащимся. Педагог должен полностью принимать ученика таким, каков он есть.

- Изменение отношения учителя к задачам педагогики оздоровления, которая предполагает не только достижение дидактических целей, но и

развитие учащихся с максимально сохраненным здоровьем.

Данные направления и определяют пути повышения педагогического мастерства учителя через первоначальное осознание собственных проблем и особенностей, их психологическую проработку и освоение на этой основе методов эффективного здоровьесберегающего педагогического взаимодействия с учащимися.

Литература:

1. Колбанов, В. В. Валеология в школе / В. В. Колбанов, Г. К. Зайцев. – СПб., 1992.

2. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Изучение грамматики современного русского языка, в частности синтаксиса, является для студентов-филологов одним из профильных направлений лингвистического образования. Синтаксис как наука о правилах речеобразования может изучаться с разных сторон. Традиционно синтаксис изучают с точки зрения его грамматического аспекта, который затрагивает только формальную и отчасти семантическую организацию синтаксических единиц. На наш взгляд, лингвистическая подготовка специалистов-филологов должна опираться и на другие аспекты изучения синтаксиса, в большей степени – на коммуникативный аспект.

Коммуникативный синтаксис как одно из направлений языкознания начал изучаться сравнительно недавно. Предпосылки его изучения мы находим в работах Ш. Балли [3], В. Матезиуса [6], А. М. Пешковского [7]. Термин «коммуникативный синтаксис» в современном понимании появился в 60-х годах XX в. Разработкой этой синтаксической теории занимались Н. Ю. Шведова [9], Н. Д. Арутюнова [2], А. П. Сковородников [8], Г. Н. Акимова [1], Г. А. Золотова [5] и другие лингвисты.

В коммуникативном аспекте единицей синтаксиса является не предложение (как в грамматическом аспекте), а высказывание, то есть отрезок речи, соответствующий целям общения. Высказывание как коммуникативно-синтаксическая единица характеризуется особым членением, получившим название актуального членения. Актуальное членение высказывания проявляется следующим образом. В высказывании различаются два типа информации: информация, предопределенная контекстом, чаще всего известная, и информация, которая и составляет коммуникативную цель высказывания, чаще всего это новая информация. Компонент, содержащий менее важную информацию, называется темой высказывания, а компонент, содержащий самую важную информацию, – ремой высказывания.

Конструкции коммуникативного синтаксиса являются единицами текстового уровня и членят текст на значимые отрезки. Текст – это целостная единица, состоящая из коммуникативно-функциональных элементов, организованных в систе-

му для осуществления коммуникативного намерения автора текста [4, с. 21]. Единицами текста на семантико-структурном уровне являются высказывание и сверхфразовое единство (ряд высказываний, объединенных семантически и синтаксически в единый фрагмент). Для текста важна коммуникативная преемственность между его составляющими. Каждое высказывание в коммуникативном плане связано с предшествующим и продвигает сообщение от известного к новому. В результате образуется тема-рематическая последовательность. Каждое сверхфразовое единство имеет собственную тему и рему, совокупность которых образует в итоге тему и рему всего текста.

Конструкции коммуникативного синтаксиса могут актуализировать тему или рему текста в соответствии с коммуникативной установкой автора. К ним относят такие явления, как парцелляция, сегментация, цепочки номинативных предложений, вставные конструкции, экспрессивно-стилистическое словорасположение, эллипсис и другие. «Текстовое поведение» коммуникативных конструкций проявляется в нескольких направлениях. Во-первых, с их помощью достигается особая, чаще всего экономная форма передачи информации. Во-вторых, при использовании коммуникативных синтаксических конструкций вместо одного цельного предложения часто имеются два и более высказывания, повышающих коммуникативные и функциональные возможности всей конструкции по сравнению с ее «исходным» вариантом. В-третьих, коммуникативные конструкции распространяют экспрессию на все сверхфразовое единство, что может быть свойственно и неэкспрессивным предложениям [1, с. 92].

При изучении синтаксиса в коммуникативном аспекте важной методической задачей будет обучение студентов производить актуальное членение на уровне отдельного высказывания и всего текста, выделять тему и рему высказывания и текста, находить текстообразующие коммуникативные конструкции. Поскольку коммуникативный синтаксис относится как к языку, так и к речи, при его изучении важно обращать внимание не только на семантико-структурную организацию высказывания, но и его целеустановку. В соответствии с

целями общения, основными из которых является сообщение или получение информации, высказывания могут быть информирующими, побуждающими, вопросительными и другими. Поэтому при членении высказывания или текста на тему и рему важно научить студентов не только формально выделять коммуникативно значимые фрагменты, но и распознавать, какую цель преследует автор, оформляя высказывания определенным образом, используя те или иные конструкции коммуникативного синтаксиса.

Примером реализации такого обучения может служить фрагмент разработанного нами практического занятия по современному русскому языку. Практическое занятие по теме «Актуальное членение текста» традиционно состоит из двух частей. Первая (подготовительная) включа-

ет в себя работу с готовым анализом текста, детальный разбор и обсуждение спорных вопросов, что позволяет студентам уяснить механизмы членения текста и актуализировать имеющиеся знания по данной теме.

Во второй (практической) части студентам предлагается самостоятельно поработать с текстом, выявить его тема-рематическое членение и найти в тексте элементы, участвующие в актуальном членении текста. Работа ведется по вариантам (количество вариантов варьируется в зависимости от количества студентов), каждый из студентов получает карточку с заданием и текстом. За индивидуальной работой с карточками следует коллективное обсуждение выполненных заданий. Ниже приводится задание для самостоятельной работы и пример его выполнения.

Вариант 1

Произведите тема-рематическое членение каждого высказывания, выявите коммуникативную цель автора, определите, какими средствами пользовался автор для ее достижения

T1	P1	P1
Я // расплатился с долгами. //	Купил себе приличную одежду. //	Перешел на
P1	P1=T2	P2
другой факультет. //	Познакомился с девушкой, //	на которой впоследствии
	P1=T3	P3
женился. //	Уехал на месяц в Прибалтику, //	когда арестовали Рымаря и
	P1	P1
Фреда. //	Начал делать робкие литературные попытки. //	Стал отцом. //
P1	P1	P1
Добился конфронтации с властями. //	Потерял работу. //	Месяц просидел в
Каляевской тюрьме (С. Довлатов «Чемодан»).		

Таким образом, приобретая навыки тема-рематического членения, студенты учатся вычленять важную для автора информацию, определять коммуникативную цель высказывания, распознавать средства, используемые автором для достижения этой цели, оценивать их эффективность – с тем, чтобы в дальнейшем выстраивать свое общение, используя речевые средства, наиболее подходящие для каждой конкретной ситуации с учетом всех ее особенностей.

Литература:

1. Акимов, Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка [Текст] / Г. Н. Акимов. – М., 1990. – 168 с.
2. Арутюнова, Н. Д. О синтаксических типах художественной прозы [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Общее и романское языкознание. – М., 1972. – С. 219–237.

3. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка [Текст] / Ш. Балли. – М., 1955. – 393 с.

4. Валгина, Н. С. Теория текста [Текст] / Н. С. Валгина. – М., 2002. – 278 с.

5. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка [Текст] / Г. А. Золотова. – М., 1998. – 382 с.

6. Матезиус, В. Язык и стиль [Текст] / В. Матезиус // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – С. 96–108.

7. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А. М. Пешковский. – М., 2001. – 515 с.

8. Сковородников, А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка / А. П. Сковородников. – Л., 1981. – 173 с.

9. Шведова, Н. Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе [Текст] / Н. Ю. Шведова. – М., 1966. – 156 с.

СОДЕРЖАНИЕ АКМЕОЛОГИИ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Способность к приобретению знаний называется обучаемостью, способность к применению опыта – интеллектом, способность к преобразованию и совершенствованию – акмеологией.

Высокий профессионализм и творческое мастерство специалистов – один из важнейших собственно человеческих ресурсов, который становится фактором оптимального решения насущных глобально-кризисных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает новая интегративно-комплексная наука акмеология (греч. акме – вершина, расцвет). Именно она изучает закономерности и технологии развития профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности.

С этой точки зрения акмеологичность можно рассматривать в синхроническом плане в виде самосовершенствования человека, а диахронически – в виде его профессиональной социализации. Востребованность акмеологии в современной России в условиях перехода к рыночным отношениям, создания правового государства и демократического общества приобретает особую актуальность. Для этого необходимы активные люди, высокие профессионалы, обладающие инициативой, деловитостью, организованностью и творческим потенциалом.

В настоящий период активно формируются методологические принципы, концептуальные подходы и исследовательские стратегии, разрабатываются практически ориентированные акмеологические технологии, которые призваны встроить акмеологию в систему современных наук и обеспечить внедрение полученного ею знания в социальную практику.

Разумеется, и до возникновения акмеологии психологи, социологи, педагоги исследовали вопросы профессионализма, творчества, образования, которые во многом сходны с акмеологической проблематикой. Однако именно особый акцент на изучение созревания мастерства, на культивировании его вершинных акме-форм привел сначала к зарождению специфически акмеологической проблематики, а затем к концептуально-методическому построению оригинальных акмеологических технологий и, далее, – к возникновению и оформлению особой науки со своими специфическими предметом и методами.

Современные акмеологические исследования, технологии и разработки призваны реализовать в социальной практике: общечеловеческие ценности и национальные традиции; гуманистические и культурные идеалы; позитивные принципы здравого смысла и экономической эффективности; цивилизованного правосознания и рациональной организации; экологической целесообразности и эстетической гармонии; творческого самосовершенствования; искренности общения и свободы самовыражения; глубины проживания разнообразного индивидуального опыта и обретения взаимопонимания в процессе конструктивного взаимодействия людей и их созидательной профессиональной деятельности.

В отличие от взаимосвязи акмеологии с обществознанием основной категорией, характеризующей ее взаимодействие с науками о человеке, является творчество. Именно эта категория определяет ключевые для акмеологии психологические понятия: мастерство, развитие, зрелость, одаренность, способности, креативность, совершенствование, эвристика, рефлексика, сознание, личность, индивидуальность и ряд других.

Акмеология изучает диахронический аспект бытия человека, акцентируя внимание на продуктивности его профессиональной деятельности (в виде творческих достижений, социального признания, личного успеха и т. п.) на различных возрастных этапах жизни. Одним из ключевых вопросов для акмеологии является проблема становления и развития творческого потенциала человека в различных видах профессиональной деятельности в сфере управления, науки и изобретательства, образования и т. п.

При этом необходимо преодолеть шаблоны возрастного (восходящего к педологии) подхода к акмеологической проблематике, согласно которому продуктивность профессионального творчества трактуется как кумулятивный эффект, производный от раскрытия возрастных возможностей человека, хотя и обусловленных социальными факторами (образованием, карьерой и др.).

Предлагаемый системно-функциональный подход к акмеологии, согласно которому она призвана изучать процессы становления творческого потенциала человека, ведущие к успеху в профессиональной деятельности (с учетом ее культурологических, социологических, психологических,

физиологических, генетических и иных детерминант), достигающей в своем развитии оптимальной стадии творческого мастерства и определенного общественного признания. Важная психологическая особенность успеха состоит в том, что он, с одной стороны, всегда очевиден и конкретен (и в этом смысле ситуативен), а с другой – является результатом длительного (т. е. диахронического), весьма противоречивого, конфликтного развития субъекта деятельности во взаимодействии многих ее детерминант. Таким образом, концепция творческого «акме» как профессионального успеха, реализующего развитие творческого потенциала, должна строиться на базе концептуально-методологического взаимодействия диахронической акмеологии и синхронической конфликтологии, ибо они находятся в отношении взаимной дополнительности, изучают макро- и микроаспекты творчества. Конфликтология исследует проблемно-конфликтные ситуации микроразвития творческого потенциала, а акмеология – процессы и результаты его макроразвития.

В качестве базовых выделяются возрастной, образовательный, профессиональный аспекты акмеологического подхода. Они в качестве исходной фоновой биосоциальности задают объективное пространство для проявления активности субъекта, ориентированной на развитие своего профессионального мастерства. В этой активности выделяются следующие производные (относительно базовых) акмеологические аспекты субъектного пространства реализации акмеологических возможностей: креативный, экзистенциальный, культуральный. Системообразующим фактором относительно взаимодействия всей категориальной системы как базальных, так и производных от них акмеологических аспектов является рефлексивный аспект мастерства.

При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов с учетом различных аспектов их подготовки и совершенствования:

1. Возрастной аспект исследования нацелен на диагностику задатков и способностей средствами педологии (изучающей детей и юношей), андрологии взрослых (в том числе студентов и профессионалов) и геронтологии (ветеранов труда).

2. Образовательный аспект обращен на диагностику и развитие знаний и умений в системе общего, профессионального и непрерывного образования.

3. Профессиональный аспект направлен на определение возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности через выяснение профпригодности, психологической готовности к данному виду труда и степени социальной ответственности за его процесс и результаты.

4. Креативный аспект – на определение затрачиваемых усилий и успешность их реализации путем выяснения уровня профессионализма, рефлексивно-инновационного потенциала его совершенствования до степени мастерства и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества.

5. Рефлексивный аспект, связанный с самосознанием личности как развивающегося «Я» и пониманием партнеров по коммуникации в процессе трудовой деятельности, является системообразующим, обеспечивая оптимальное взаимосоогласование выделенных акмеологических аспектов профессионализации человека.

Понятно, что постижение сущности профессионализма, видение и понимание путей, ведущих к нему, имеет не только сугубо теоретическое, но и большое практическое значение. Непрофессионализм ведет к громадным потерям в строительстве государственности, в экономике, во внешней и внутренней политике, в промышленности и в сельском хозяйстве, в управлении ими, в сфере воспитания и образования и во всех других областях жизни народа.

Когда имеется в виду высокий профессионализм человека, то с ним связываются не только яркое развитие способностей, но и глубокие и широкие знания в той области деятельности, в которой этот профессионализм проявляется, а также нестандартное владение умениями, которые необходимы для успешного выполнения этой деятельности.

Литература:

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
2. Грановская, Р. М. Творчество и преодоление стереотипов [Текст] / Р. М. Грановская. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 265 с.

К ВОПРОСУ О НОВЫХ СТИЛЯХ МЫШЛЕНИЯ

Как пишут в своей книге «Порядок из хаоса» И. Пригожин и И. Стэнгерс, «наше видение природы претерпевает радикальные изменения в сторону множественности, темпоральности и сложности».

Отказ от таких предпосылок классической науки, как представление о фундаментальной простоте универсальных законов, обратимых во времени и чуждых случайности, не является лишь внутренним делом научного сообщества. Научная картина мира как компонент мировоззрения человека не может не затрагивать существенных вопросов развития культуры. И если в мире, описываемом классической наукой, природа выступает как автомат, всецело чуждый человеку, а научная рациональность не в силах вместить в себя столь важные для существования человека моменты, как необратимость существования и свобода выбора, то это уже не просто коллизии научной мысли, а основания культурного кризиса.

Признаки этого кризиса – в обращении к иррациональности и мистике во всем, что касается человека, отчужденного классической наукой от природы, в позитивистском отказе от идеалов объективности в науке. Осознание пределов классической науки, связанное как с развитием самой науки, так и с тенденциями развития социума в сторону открытости, множественности культурных альтернатив, изменило ситуацию: «Перед нами не стоит прежняя дилемма трагического выбора между наукой, обрекающей человека на изоляцию в окружающем его мире, лишенном волшебного очарования, и антинаучными иррациональными протестами... потому что мы как ученые начинаем нащупывать свой путь к сложным процессам, формирующим наиболее знакомый нам мир – мир природы, в котором развиваются живые существа и их сообщества. Мы... вступаем в мир становящегося, возникающего» [1, с. 128].

Помимо культуры и науки, шаблонные, стандартные методы показали свою несостоятельность в некоторых вопросах экономики и экологии: экологические и экономические кризисы являются результатами применения этих методов.

Все вышеперечисленные кризисы ставят нас перед проблемой того, что необходимо переходить к новым стилям мышления, способным вместить в себя все то, что не смогло быть объяснено с помощью классических методов, и ко-

торые будут адекватны новой научной картине мира. Такими стилями являются нелинейное и синергетическое мышление.

По мнению И. С. Добронравового, истоками линейного мышления в науке является концепция лапласовского детерминизма, применимая благодаря линейности математических уравнений. Что касается нелинейного мышления, то оно характеризуется осознанием изменчивости, противоречивости, многовариантности, структурности и иерархичности явлений и процессов, происходящих в окружающем нас мире. Мыслить нелинейно – значит проявлять разносторонность к изучению объектов и явлений, воспринимать их в контексте диалектического развития и взаимосвязи [3, с.17].

По мнению Б. А. Мукушева, линейное мышление является фундаментом для нелинейного мышления. Нелинейность предполагает возможность на определенных стадиях сверхбыстрого развития процессов. В основе механизмов такого развития лежит нелинейная положительная обратная связь, что является важнейшим элементом в автокаталитических процессах различной природы. Данное состояние присуще только для нелинейной системы. Характерной чертой данного состояния является то, что изменения происходят не по линейным законам, а в режиме обострения, особенностью которого является локализация времени обострения. Механизмы нелинейного мышления могут быть объяснены на основе осмысления законов и закономерностей теории самоорганизации [3, с.19].

Однако, если обратиться к исследованиям Р. Спири в области спецификации левого и правого полушария головного мозга, можно сделать вывод, что левое полушарие отвечает за последовательное или, иначе говоря, линейное мышление, в то время как в правом происходят процессы целостного (холистического) восприятия. Более поздние исследования показали, что такого четкого разделения функций между правым и левым полушарием нет, особенно у левшей и разноруких. Но что всегда неизменно подтверждалось – это наличие двух типов мышления: линейного и нелинейного. Управление реальностью возможно только при гармоничном сочетании и одновременном использовании этих подходов. Наиболее сложно точно выбрать время, место и силу приложения

какого-либо из инструментов. Сделать выбор – это найти моменты перехода от одного образа действий к другому, определить для каждого из инструментов точные периоды влияния [4].

Развитие целого детерминировано законами лишь на определенных этапах между пунктами, где возникают ситуации выбора (бифуркации как возможность двух равновероятных решений нелинейных уравнений) и случайность необратимым образом определяет рождение новой необходимости [1, с. 129].

Данное высказывание отличается от двух предыдущих. Оно не исключает линейность и шаблонность мышления на всех этапах развития. При возникновении ситуации выбора, то есть бифуркации, необходимо применение нелинейного мышления, способного использовать закономерности синергетики.

Синергетика свидетельствует о том, что всякая сложно организованная система имеет, как правило, не единственный, а множество собственных, отвечающих ее природе путей развития. Отсутствие жесткой предопределенности, наличие альтернатив сужают основу для позиции пессимизма эсхатологического толка. Укрепляется надежда на возможность выбора путей дальнейшего развития, причем таких, которые устраивали бы человека и одновременно не являлись бы разрушительными для природы. Вместе с тем, хотя путей развития может быть очень много, их количество не бесконечно. Возможны, реализуемы в данной нелинейной системе далеко не все те направления, которые представляются желательными субъекту конструкторской, реформаторской, созидательной и т. п. деятельности. Знание ограничений, того, что в принципе нельзя осуществить в данной системе, знание своего рода эволюционных правил запрета – это само по себе чрезвычайно ценное для человека знание. Человек знает, например, что нельзя изобрести вечный двигатель, черпать энергию из ничего. И тогда он уже не будет тратить материальные средства, время и собственные усилия впустую [2, с. 40].

После того как выбор сделан, и преодолена очередная бифуркация, то до следующей развитие системы может происходить по линейным, шаблонным методам, которые возникнут во вновь организованной системе.

Конечным этапом развития нелинейного мышления можно считать формирование синергетического стиля мышления, который призван

анализировать и воспринимать социальные явления во взаимосвязи.

Под синергетическим стилем мышления следует понимать мыслительный процесс, ориентированный на выявление всеобщих связей и отношений окружающего нас мира, умение осмыслить и моделировать действительность, не разрывая глубокую связь между прошлым, настоящим и будущим, осознание мироустройства, основанного на чередовании устойчивости и неустойчивости, и осмысление многомерности и неоднозначности параметров окружающей нас среды [3, с. 20].

Нынешняя тенденция к осознанию единства человека и природы, природы и общества дает шанс новому пониманию ответственности человека за свои действия, поскольку и слабые флуктуации, вносимые им в природное существование, усиливаясь, могут, как мы знаем теперь, иметь планетарные последствия (и есть надежда, что не только отрицательные – при наличии знания и доброй воли) [1, с. 131].

И в заключение хотелось бы привести пример из научно-фантастической книги Айзека Азимова «Основания», в которой он описывает планетную систему Гея, обладающую общим сознанием и разумом: люди и все находящееся на ней имеют свою память и сознание. И память, и сознание каждого человека, предмета, животного, растения, объединившись, становятся общей памятью и сознанием планеты. Этот пример, по моему мнению, ярко иллюстрирует идеальный случай развития и использования законов, закономерностей синергетики и соответствующего ей мышления.

Литература:

1. Добронравов, И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления [Текст] / И. С. Добронравов. – Киев: Лыбедь, 1990. – 150 с.
2. Князева, Е. Н. Синергетика: начала нелинейного мышления [Текст] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 38–51.
3. Мукушев, Б. А. Проблемы формирования нелинейного стиля мышления личности [Текст] / Б. А. Мукушев // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 4. – С. 15 – 22.
4. Портал успеха [Электронный ресурс] / Мышление; ред. Сибирский В. Н.; Web-мастер Сибирский В. Н. – Электрон. дан. – Н. Новгород: Портал успеха, 2010. – Режим доступа: <http://www.portaluspeh.ru>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

ИГРОВОЙ МЕТОД НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Основная задача государства на современном этапе в сфере образования – это всесторонняя забота о сохранности жизни и здоровья, физическом развитии и воспитании детей.

Поэтому физическая культура в образовательном учреждении является не только образовательной областью и учебной дисциплиной, но и важнейшим базовым компонентом гуманитарного образования, направленного на обеспечение необходимого уровня развития жизненно важных двигательных навыков и физических качеств, формирование таких общечеловеческих ценностей как здоровье, физическое и психическое благополучие.

В последние годы в практике физического воспитания особую актуальность приобретает выбор методов обучения, адекватных уровню физической подготовленности, оптимальной двигательной активности и возрастным особенностям учащихся. В связи с этим возрос интерес к применению на уроках физической культуры игрового метода.

Игровой метод – это способ организации овладения специальными знаниями, умениями и навыками, развития двигательных качеств, основанный на включении в процесс обучения компонентов игровой деятельности (воображаемой игровой ситуации, сюжета, роли, действий с предметами, правил).

Игровой метод, в силу всех присущих ему особенностей, вызывает глубокий эмоциональный отклик и позволяет удовлетворить в полной мере двигательную потребность занимающихся. Тем самым способствует созданию положительного эмоционального фона на занятиях и возникновению чувства удовлетворенности, что в свою очередь создает положительное отношение детей к занятиям физическими упражнениями.

Игра – это своеобразная деятельность, в которой используемые двигательные действия нельзя назвать упражнениями, так как они не подчинены регламентации способов их выполнения и строгой дозировке. В игре двигательная деятельность организуется на основе образного или условного сюжета, характер и способы выполнения действия подчинены логике игрового процесса, выбор их происходит в изменяющейся обстановке, в игре наряду с формированием двигательных умений и навыков осуществляет-

ся развитие двигательных качеств и воспитание различных личностных качеств.

Успех применения игрового метода зависит от соответствия игр, игровых заданий и элементов соревнования логике учебного процесса, конкретным задачам обучения. Решающим является и умение учителя подбирать средства обучения.

Игровой метод позволяет прививать детям, в умело подобранных и построенных педагогом командных играх и соревнованиях, навыки совместной деятельности, сотрудничества для достижения общей цели. Эффективность данного метода зависит от его применения в строгом соответствии с конкретными задачами обучения.

В настоящее время актуален вопрос разработки и совершенствования новых методик программы по физическому воспитанию школьников в общеобразовательной школе, способствующих укреплению здоровья, воспитанию здорового стиля жизни, развитию физических способностей школьников. Поиск новых средств и методов физической подготовки школьников связан с лимитом времени на уроках физической культуры. Эффективным является использование внеурочных форм физического воспитания. Наиболее доступными средствами физического воспитания школьников среднего звена на уроках являются элементарные подвижные игры с использованием элементов спортивных игр.

Трудность игр по физической нагрузке и сложности взаимодействия участников должны быть доступными и возрастать постепенно. Изучив различную литературу, авторские методики и программы, а также основываясь на личном опыте, учителем физической культуры МОУ СОШ № 8 г. Холмска Е. С. Корнеевой, под руководством доктора педагогических наук, профессора П. Н. Пасюкова, на базе лаборатории региональных образовательных систем и педагогических технологий СахГУ разработана программа по физической культуре для 5–7-х классов общеобразовательных школ на основе мини-волейбола по-японски, которая преследует цель развития физических и психических качеств, умений и навыков, способствующих более успешному овладению спортивными играми в старших классах.

В 2006 году на методическом объединении учителей физической культуры Холмского райо-

на программа была утверждена и рекомендована к использованию. В октябре 2007 года на районном методическом объединении, в котором приняли участие учителя физической культуры Холмского района, Е. С. Корнеевой проведен мастер-класс по мини-волейболу по-японски и дан открытый урок в 5 А классе с использованием мини-волейбола. Учителя были ознакомлены с историей появления и развития мини-волейбола по-японски, правилами игры, методами обучения технике и тактике игры. Было принято решение использовать мини-волейбол на уроках физкультуры в школах района, принимать участие в районных и областных соревнованиях.

В МОУ СОШ № 8 г. Холмска уже два года (2008–2010 учебные годы) в 5–7-х классах вариативная часть Комплексной программы по физической культуре преподается по программе «Мини-волейбол по-японски». Помимо урочных занятий ученики посещают спортивную секцию «Мини-волейбол по-японски», которая организована на базе данной школы.

В результате анкетирования и мониторинговых исследований мы определили, что заинтересованность в уроках физической культуры в 5–7-х классах МОУ СОШ № 8 г. Холмска значительно возросла. Творческий подход к применению игрового метода позволил нам создать положительный эмоциональный фон на занятиях, что способствует появлению удовлетворенности школьников уроками физической культуры. Посещаемость уроков в первом полугодии 2009/2010 учебного года возросла до 97 %. Для сравнения: в 2006/2007 учебном году она составляла 74 %, 2007/2008 – 72 %, 2008/2009 – 91 %. Уроки пропускаются только по уважительным причинам. Успеваемость и качество знаний по предмету «физическая культура» в классах, где используется программа «Мини-волейбол по-японски», в первом полугодии 2009/2010 учебного года составила 100 %. Результаты тестирования физической подготовленности в 5–7-х классах, где вариативная часть программы велась с использованием мини-волейбола, выявили рост показателей таких физических качеств, как координация и специальная выносливость. Высокие показатели обусловлены тем, что правила игры в мини-волейболе имеют ряд преимуществ: используется мяч весом 50 г, небольшая высота сетки (155 см), не предъявляются жесткие требования к технике, способствуя применению разнообразных технических приемов, что значительно облегчает обучение.

В школе, в конце каждого полугодия, проводятся соревнования по мини-волейболу по-японски среди 5–6, 7–8, 9–11-х классов. Лучшие школьные команды участвуют в районных соревнованиях по мини-волейболу по-японски, которые проводятся в конце учебного года среди общеобразова-

тельных школ Холмского района. Команды – победители районных соревнований – получают право на участие в областных соревнованиях.

В 2009 году учащиеся МОУ СОШ № 8 (6-й класс) приняли участие в Международных соревнованиях «Кубок Сахалина» по мини-волейболу по-японски по правилам Всеяпонской ассоциации мини-волейбола (14–15 октября 2009 г., г. Южно-Сахалинск). Президент Всеяпонской ассоциации по мини-волейболу Хидетоши Коджима (гость соревнований, автор игры «Мини-волейбол» по-японски) отметил хорошую техническую подготовку учащихся.

16 октября 2009 года команда Японии посетила СОШ № 8 с дружеским визитом, где встретилась с учениками 5 А класса. Состоялась учебно-показательная игра. Дети приобрели хороший опыт соревновательной деятельности.

26 декабря 2009 года команды МОУ СОШ № 1 (11-й класс) и МОУ СОШ № 8 (6-й класс) г. Холмска приняли участие в открытом первенстве по мини-волейболу в г. Аниве Сахалинской области, где команда МОУ СОШ № 1 заняла 4 место в своей возрастной группе.

В ноябре 2009 года на областном семинаре в с. Костромском Холмского района учителями физической культуры были представлены разнообразные методические приемы обучения технике и тактике игры в мини-волейбол по-японски, даны рекомендации по устранению типичных ошибок. Представлены методические разработки проведения урока с использованием данной игры в нестандартном (малогабаритном) спортивном зале.

В декабре 2009 года на районном уровне был заслушан и рекомендован к обобщению опыт работы Е. С. Корнеевой по теме «Использование вариативной части программы по физическому воспитанию в 5–7-х классах с учетом региональных особенностей (мини-волейбол по-японски)». В работе обосновывается необходимость модернизации системы физического воспитания, которая, в первую очередь, должна строиться на основе учета четырех основных характеристик: особенностей школьника, программы физического воспитания, условий обучения в школе, региональных особенностей.

Таким образом, применение мини-волейбола в вариативной части комплексной программы по физической культуре способствует развитию двигательного-координационных качеств, специальной выносливости, удовлетворению потребности школьников в физическом совершенстве, общем гармоническом, интеллектуальном, духовном и нравственном развитии.

Игровой метод с применением нетрадиционных форм физической активности в настоящее время широко используется в образовательных учреждениях Холмского района.

ТРАДИЦИИ ЖЕНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ КОРЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЭПОХИ ЧОСОН (1392–1910)

Литература, отражающая как зеркало, состояние той эпохи, в которую она существует, дает возможность более глубоко понять, как и чем жили люди, какие проблемы их окружали, какими моральными и жизненными ценностями руководствовались они в своем существовании. В Корее эпохи Чосон (1391–1910) основой воспитания стали конфуцианские нормы, регулировавшие отношения людей в семье и поведение людей в обществе. Женское воспитание начиналось с младенческого возраста и имело своей задачей формирование характера и кодекса поведения женщины, востребованного средневековым обществом и средневековой семьей: женщина должна была жить интересами семьи и не делать ничего, что затрудняло бы ее выживание.

Испокон веков считалось, что дочь в семье – чужой человек. Именно это мнение во многом отразило и в то же время определило положение женщины в корейской семье и обществе. Из произведений художественной литературы эпохи Чосон можно узнать, что роль женщины в корейской семье заключалась в том, чтобы «находиться внутри», то есть в доме, который был ее владением. Женщины с рождения и до замужества большую часть времени находились в женской комнате, редко выходили за пределы дома. После замужества девушки покидали отчий дом и уходили в семью мужа, где им предоставлялась новая женская комната. Все это привело к тому, что порой в литературе авторы даже сравнивали девушку с лягушкой, сидящей в своем колодце и ничего не знающей об окружающем ее мире.

Строгие правила конфуцианской этики определили для женщины закон «трех послушаний»: она должна проявлять уважение и подчиняться до свадьбы отцу; выйдя замуж, она должна во всем подчиняться мужу; после смерти мужа – сыну. Средневековая корейская литература создала образы безмерно преданных и абсолютно покорных дочерей, готовых следовать воле родителей. Даже если они должны были расстаться с жизнью, девушки смиренно следовали этой воле, как того требовали конфуцианские правила. Вот, например, как рассуждает героиня повести о двух сестрах «Чанхва и ее сестра Хоннен» (XVIII–XIX вв.): «Ведь если я стану оправдываться – навлеку на себя гнев твоей матери, если захочу избежать смерти – нару-

шу родительскую волю. Как мне велели, так я и сделаю!» [3, с. 310].

После свадьбы девушка уходила в дом мужа, и в ее жизни наступал новый этап, когда она должна была заботиться о свекре и свекрови, так как именно забота о родителях мужа считалась теперь ее основной добродетелью, а также подчиняться воле мужа и безоговорочно выполнять все его прихоти. Анализ литературных произведений средневековой Кореи показал, что каждой замужней женщине предписывалась необходимость обладать четырьмя добродетелями: 1) почитать свекра и свекровь; 2) быть верной и преданной мужу; 3) жить мирно с соседями; 4) заботиться о детях и внуках.

Средневековая корейская литература донесла читателю идею о том, что женщина изначально олицетворяла собой темное начало, а мужчина светлое, и в семье устанавливались правильные отношения, только когда светлое начало преодолеvalo темное. Поэтому отказ повиноваться мужу в любой его прихоти расценивался как преступление. А отказ в интимной близости расценивался как один из семи пороков женщины и давал мужу полное право развестись с женой. К семи порокам женщины относились также непочтительное отношение к родителям мужа, бесплодие, неверность, ревность, дурная болезнь, болтливость. Все они могли стать причиной развода.

Возможность повторного брака и тема верности мужу занимает особое место в перечне конфуцианских правил, а образ верной жены – особое место в литературных произведениях эпохи Чосон. Конфуцианские каноны верности полностью исключали возможность второго замужества для женщины, о чем мы также находим массу подтверждений в литературных произведениях эпохи Чосон.

Таким образом, благодаря в том числе и произведениям художественной литературы известно, что женщины в средневековом корейском обществе строго следовали конфуцианским канонам подчинения и терпения. В традициях воспитания им предписывалась определенная роль с четким ограничением прав и разграничением обязанностей. Если кратко определить цели обучения в мужском и женском воспитании, которые проповедовали авторы художественных произведений, то в первом случае – это письмо

и чтение, а во втором – правила поведения и социальная роль. Иными словами, литература ставила во главу угла для мужчины стремление развивать свои таланты, брать пример с достойных и постоянно думать об учении.

В женском воспитании приоритеты были поставлены иначе. Знание наук не входило в список критериев женской привлекательности, поэтому в средневековой Корее сложилось мнение, что дочку учить совершенно необязательно. Вполне естественно, что женщины в Корее считались невежественными и необразованными, в то время как мужчина всегда был умен и рассудителен: «Я думал, что ты умная и рассудительная, как мужчина, но ты говоришь сейчас, словно невежественная женщина» [4, с. 324]. Женщинам вменялось выполнять обязанности почтительной дочери, послушной невестки, верной жены и заботливой матери, соблюдая при этом все предписанные конфуцианством правила. Именно этому уделялось наибольшее внимание при воспитании девочек.

Порядок отношений в обществе предопределил и то, что в Корее не существовало школ для девочек. Иногда при необходимости создавались лишь специальные классы. Считалось, что женщине при ее обязанностях «быть внутри дома» совершенно не обязательно принимать участие в общественной жизни и тем более посещать школу. Кроме того, женщины, олицетворяющие темное начало, долгое время не имели морального права изучать китайские иероглифы, так как они считались откровением небесной воли, а небо всегда относилось к светлому началу.

Некоторые преимущества в этом плане имели девушки из высшего сословия. Кроме того, возможность познакомиться с наукой имели и девочки, у которых были старшие или младшие братья, поскольку мальчики ходили в школу или занимались с учителем дома. В момент самостоятельных занятий или выполнения домашних заданий девочки садились рядом и учились вместе с братьями. В Корее даже появилось выражение, которое в дословном переводе на русский язык звучит как «обучение через плечо». Бывали случаи, когда родители обучали вместе своих детей: и девочек и мальчиков, если у тех были способности к наукам. Именно из произведений художественной литературы мы узнаем и о тех редких случаях, когда женщины могли обучаться грамоте благодаря мужу.

Вполне очевидно, что отношение к женщине менялось с течением времени. Изобретение корейского алфавита (XV в.), деятельность прогрессивного движения Сирхак (Движение за реальные науки) в деле просвещения женщин, а также социально-экономические изменения в обществе

позволили женщинам приобщиться к науке и повысить свой уровень образованности. Первая женская школа «Ихва» – «Цветы груши» открылась в Корее только в 1886 г. После «Ихва» открылись и другие женские школы, в которых кореянки приобщались к современным знаниям. Их создание имело важное значение, т. к. они были призваны осуществлять собственно женское образование, в известной мере способствуя воспитанию чувства уважения к женщине. Как следствие данных процессов, в литературе стали появляться образы женщин, которые были как хорошо образованны, так и высоко добродетельны.

Подводя некоторые итоги, необходимо отметить, что женское воспитание в Корее предполагало безоговорочное подчинение женщины сначала родителям, а затем – мужу. Это была хорошо продуманная и четко выстроенная система «содержания» корейской женщины в строгих поведенческих рамках.

Верная законам конфуцианского образования и воспитания, корейская женщина в произведениях средневековой литературы выступает, конечно, и как символ верности, и как символ преданности мужу или родителям, но при этом становится своего рода трибуном, борцом за свое собственное «я», способным принять сложные и неоднозначные решения. В этом смысле женские образы корейской литературы данного периода гораздо более сложные и динамичные, нежели мужские, что было характерно не только для корейской, но и, например, для японской литературной средневековой традиции.

Литература:

Источники на корейском языке:

1. Хангук мунхак чхонсолъ: коджон сосоль (Сборник произведений корейской литературы: древние повести). – Сеул, 1997. – 265 с.

2. Ким Сисып. Кымосинхва (Новые рассказы с горы золотой Черепахи). – Сеул, 2006. – 195 с.

Источники на русском языке:

3. Корейские классические повести XVII–XIX вв. – М., 1990. – 383 с.

4. Сон в нефритовом павильоне / Пер. с кор. Г. Рачкова. – М., 1982. – 768 с.

5. Концевич, Л. Р. Корееведение. Избранные работы / Л. Р. Концевич. – М., 2001. – 637 с.

6. Курбанов, С. О. Конфуцианский классический «Канон сыновней почтительности» в корейской трактовке. Корейское восприятие универсальной категории «Почтительности к родителям» / С. О. Курбанов. – СПб., 2007. – 279 с.

7. Троцевич, А. Ф. История корейской традиционной литературы (до XX в.) / А. Ф. Троцевич. – СПб, 2004. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Данная статья посвящена рассмотрению понятия «компетентность этнокультурного общения». Прежде чем приступить к анализу данного понятия, необходимо отметить, что изучению компетентности в настоящее время посвящено достаточно большое количество работ. Занимаются проблематикой компетентностного подхода современные как психологи, так и педагоги: Л. Ф. Алексеева, К. П. Белинская, Р. Р. Валеева, В. Н. Галяпина, Э. В. Екеева, А. И. Иванов, Т. В. Поштарева, Т. Г. Стефаненко и др.

Действующая сегодня концепция развития системы российского высшего образования настоятельно рекомендует педагогическим коллективам обратить внимание на компетентностный подход к организации образовательного процесса, требующий расстановки других акцентов при создании образовательных программ. Сегодня под компетентностным подходом понимают подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

Как подчеркивает Л. Ф. Алексеева, в России компетентностный подход пытаются применить в глобальном масштабе для осуществления модернизации образования. Автор подчеркивает, что «...сущность компетентностного подхода обычно раскрывается следующим образом: компетентностный подход направлен не только на достижение обучающимися овладения знаниями, умениями и навыками, но и на формирование способности к их применению в соответствии с системой личностных ценностей...» [1, с. 189]. Иными словами, профессиональная компетентность специалиста должна выражаться в виде «знаю что» и «знаю как».

В самом общем виде компетенции (как единицы, составляющие компетентность) представляют собой совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и рефлексии студента по отношению к определенным объектам реальной действительности, которые необходимы для осуществления социально и личностно значимой деятельности.

Компетенции предлагаются студентам для овладения, формирования у них соответствующих компетентностей. Современный педагог А. И. Иванов под компетентностью понимает «...личностное качество будущего педагога и

реальный уровень его образования, приобретенный в процессе обучения».

Ученые выделяют разные виды компетентностей: «профессионально-педагогическая» (Л. Ф. Алексеева, др.); «социокультурная» (М. Попова, П. В. Сысоев); «этнометодическая» (Э. Р. Хакимов и др.).

В ходе теоретического анализа современной литературы мы обнаружили, что кроме вышеперечисленных компетенций существуют и ряд других, которыми должны обладать студенты-психологи для наиболее эффективного осуществления своей профессиональной деятельности. К ним относятся:

- дифференциально-психологическая компетенция;
- социально-психологическая компетенция;
- специальная компетенция и др.

Однако на современном этапе развития полиэтнического общества особое значение приобретает именно «компетентность этнокультурного общения».

В общем, под «компетентностью этнокультурного общения» мы понимаем интегративное личностное качество, которое выражается в умении эффективно взаимодействовать с представителями разных этносов с учетом их этнических, этнопсихологических характеристик.

Помимо этого, говоря о компетентности этнокультурного общения, мы имеем в виду определенный уровень сформированности межкультурного взаимодействия, обеспечивающий обмен информацией, восприятие людьми друг друга с учетом этнопсихологических характеристик для решения профессиональных задач и определения своей позиции в ситуации неопределенности.

Под компетентностью этнокультурного общения можно понимать некий профессионализм общения. Профессионализм общения – это глубоко личностный уровень компетентности. Он не просто сводится к наличным знаниям, коммуникативным умениям, навыкам и способностям общения.

Компетентность этнокультурного общения предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и других формах взаимодействия студентов с разными этническими общностями, а именно:

- непредвзятость при оценке других людей, их

национально-психологических особенностей;

- преодоление своих этноцентристских тенденций и предубеждений для снижения своей и чужой напряженности при взаимодействиях;

- способность тактично и эмоционально реагировать на интересы и поступки людей других национальностей.

В связи с этим формирование компетентности этнокультурного общения будущих психологов предполагает формирование у них в первую очередь этнической толерантности как важнейшего качества личности. Как указывает Т. В. Поштарева, процесс формирования компетентности этнокультурного общения неразрывно связан с феноменом этнической толерантности, т. к. именно она является инструментом, механизмом достижения межэтнического взаимопонимания и взаимодействия [3, с. 110].

На наш взгляд, формирование компетентности этнокультурного общения является целью полиэтнического образования, условием реализации которого выступает полиэтническая образовательная среда образовательного учреждения [3, с. 92]. Можно с уверенностью сказать, что, обучаясь в полиэтнической образовательной среде и учитывая все многообразие этнического региона, эффективно будет проходить и становление компетентности этнокультурного общения. Уровень компетентности этнокультурного общения личности можно определить по целой совокупности показателей, к которым относятся: мотивационный, аксиологический (ценностное отношение к своей национальности), когнитивный (уровень знаний о культуре разных народов, населяющих регион), эмоционально-эстетический (эмоциональный отклик при восприятии произведений народного творчества), операционально-творческий (владение этнокультурой своего народа), поведенческий (поведение при межкультурном взаимодействии).

Целью формирования компетентности этнокультурного общения является комплексная система мер по оптимизации межэтнического взаимодействия, обучению навыкам межэтнического общения, закреплению социально желательных этнических стереотипов, уже имеющихся в репертуаре испытуемых, уменьшению нежелательных этнических стереотипов, снижению степени выраженности характеристик, которые мешают установлению согласия между этносами.

Компетентность этнокультурного общения

реализуется, прежде всего, в высокой степени понимания, правильного учета своеобразия функционирования этнопсихологических характеристик представителей тех или иных наций, выражающейся в тщательной фиксации и учете:

- потребностей, мотивов и ценностных ориентаций представителей конкретных национальных регионов, этническая специфика проявления которых существенно влияет на общение с ними;

- фактов, свидетельствующих о наличии несоответствия между потребностями и мотивами представителей конкретных национальных общностей и функционирующими в общественном сознании населения традиционными нормами делового, политического и межнационального взаимодействия между людьми;

- своеобразия проявления национального самосознания представителей конкретных национальностей;

- специфики форм защиты политического самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма, шовинизма в ходе межнациональных отношений.

Формирование компетентности этнокультурного общения не заканчивается в образовательном учреждении, а продолжается на протяжении всей жизни человека. Социально-профессиональная компетентность, компетентность этнокультурного общения и толерантности становятся основой социальной защищенности выпускников, наиболее конкурентоспособных на рынке труда.

Литература:

1. Алексеева, Л. Ф. Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов [Текст] / Л. Ф. Алексеева. – Томск: STL, 2005. – 268 с.
2. Борытко, Н. М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
3. Поштарева, Т. В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: монография [Текст] / Т. В. Поштарева. – Ставрополь: Литера, 2006. – 300 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Личностно-профессиональный рост на протяжении всего периода трудовых будней – непременное условие успешной деятельности представителей любой профессии. Профессиональное саморазвитие может идти по направлениям: самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации [3, с. 154].

Профессиональное саморазвитие студентов в вузе в значительной степени определяется предыдущими формами проявления избирательного отношения к профессии. По данным многочисленных исследований, до 80 % абитуриентов различных вузов имеют слабые, или совсем не имеют адекватных представлений о своей будущей работе и предъявляемых профессиональных требованиях. За время обучения происходит изменение структуры представлений о будущей профессии у студентов. В начале учебы наибольшие расхождения между студентами и преподавателями обнаружены в оценках личностных качеств, важных для профессионалов. В течение обучения одни и те же качества личности могут то переоцениваться, то недооцениваться. К концу обучения позиции студентов и преподавателей в оценке качеств личности профессионалов становятся более сходными [4].

Эффективность процесса профессионального саморазвития во многом зависит от готовности студентов к этому процессу при условии постоянного роста профессиональной направленности личности в процессе саморазвития. Готовность к постоянному саморазвитию представляет собой «сложноструктурированное личное образование, которое благодаря установлению новых связей между определенными личностными подструктурами обеспечивает необходимые внутренние условия для успешного профессионального саморазвития» [2, с. 12].

В исследованиях Н. К. Сергеева, А. М. Саранова, В. В. Серикова готовность личности к определенному виду деятельности рассматривается в единстве трех составляющих ее компонентов: мотивационно-целевого, содержательного и процессуального. В первый компонент готовности включаются личностные свойства, которые определяют направленность будущей деятельности и обеспечивают ее деятельность и интенсивность, на основе эффективного функционирования механизмов воли. В то же

время, в саморазвивающейся деятельности волевые усилия играют особую роль, требующую специальных дидактических средств и внутриличностных усилий для их осуществления, что позволяет свойства личности, обусловленные действием волевых механизмов (самоконтроль, самодисциплина, настойчивость в достижении целей и др.) выделить в самостоятельный компонент профессионального саморазвития.

К структурным элементам профессионального саморазвития относятся: устойчивая профессиональная мотивация; ориентация на целостность самореализации в профессиональной деятельности; ответственность за свое дальнейшее развитие; система профессиональных знаний, а также знаний о личностной саморегуляции и оптимальных способах самоорганизации; необходимый набор профессиональных навыков и умений, навыков саморегулирующей и саморазвивающей деятельности; самодисциплина, настойчивость в достижении цели; самоконтроль, эмоционально положительный опыт личности по проектированию и организации процессов саморазвития [4].

Убедительные результаты исследования Г. Н. Ильиной показывают, что профессиональное саморазвитие студентов представляются собой синтез внутренних условий, среди которых особо важными представляются следующие: развитый эмоционально-оценочный аппарат; система знаний и умений, достаточных для успешного саморазвития; навыки самостоятельного поиска и отбора информации; организационно-управленческие умения и навыки. Указанные условия в совокупности разносторонне и достаточно полно характеризуют возможности студентов по реализации процесса профессионального саморазвития [2, с. 12].

Однако профессиональное саморазвитие у всех студентов разное. Умение дифференцировать уровни и учитывать особенности каждого уровня позволяет им эффективно строить программу индивидуального саморазвития.

Диагностика профессионального саморазвития связана с оценкой уровня сформированности входящих в нее структурных элементов, а также через систему критериев, характеризующих ее как целостное образование. Проявление саморазвития у разных студентов обнаружива-

ется в различиях таких характеристик, как направленность, интенсивность, глубина, широта. Это в целом позволяет говорить о разных уровнях профессионального саморазвития студентов. Сегодня, как никогда прежде, образование призвано обеспечить человеку гибкость, способность к быстрой адаптации в новых условиях жизни и профессиональной деятельности, которая достигается лишь на основе целостного развития его общего, социального и профессионального интеллекта [4, с. 32].

В педагогическом процессе вуза нами были выделены три уровня профессионального саморазвития студентов:

Начальный. На этом уровне мотивы профессионального саморазвития студентов в основном стихийны. Знания по учебным предметам носят изолированный характер. Умения студентов работать с источниками информации не систематизированы, совсем не используются специализированные издания, виртуальные библиотеки. Студенты не могут самостоятельно организовать процесс саморазвития или могут лишь с разной степенью исполнительности и добросовестности выполнять указания и рекомендации преподавателей.

Продвинутый. Этот уровень показывает, что у студентов формируется устойчивое стремление научиться самостоятельно ставить перед собой цели профессионального саморазвития и качественно выполнять их. Существует проблема эффективности целеполагания. Знания по учебным предметам систематизированы, но межпредметные связи еще не всегда четко осознаются. Студенты умеют работать с основными источниками информации, но не всегда могут рационально применять их в процессе саморазвития.

Высокий. На этом уровне студентам свойственно глубокое понимание необходимости руководствоваться в процессе профессионального саморазвития актуальными социальными интересами, умение самостоятельно формулировать цели саморазвития, выбирать оптимальные способы их достижения. Знания личности носят целостный характер. Каждый субъект саморазвития умеет рационально применять различные источники информации в своей деятельности, оптимально управлять процессом саморазвития от планирования до самоконтроля получаемых результатов.

Профессиональное саморазвитие студентов происходит в целостном педагогическом процессе. Его специальная организация и реализация является существенным фактором повышения уровня готовности к профессиональному саморазвитию. Важнейшим показателем готовности к профессиональному саморазвитию в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла среди прочих (широта, действенность,

глубина и др.) является уровень профессиональной направленности личности студента.

Для современной молодежи символом достижения взрослости являются финансовые достижения. При этом многие специалисты указывают на «массовый инфантилизм», характерный для современного общества. На пути достижения социальной зрелости молодому человеку приходится сталкиваться с проблемой личностного самоопределения (социального, профессионального, нравственного, семейного, религиозного), решение которой является основной задачей юности. Могут появиться сомнения в отношении выбора профессии, что вполне понятно, так как, поступая в вуз, молодые люди имеют смутные представления о будущей профессии.

Студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В современной возрастной периодизации молодежный период выделяется условно, причем нижней границей является возраст 16–17 лет (время первичной социализации), а верхней границей 24–25 лет (время завершения социализации и усвоение профессиональных, культурных, семейных функций). Возрастные рамки зависят, с одной стороны, от конкретных социально-исторических условий, с другой – от физического и социального созревания конкретного человека.

Важным новообразованием молодости является достижение социальной зрелости как овладение полным комплектом социальных функций взрослого человека, формирование новой возрастной идентичности, т. е. возможности выполнения социальных обязанностей, а также принятие ответственности за собственную жизнь, решения и поступки на самого себя.

Многие ученые изучали проблему возрастного самоопределения. Например, Л. И. Божович рассматривала потребность в самоопределении как важнейшее личностное новообразование, включающее потребность в формировании определенной смысловой системы, определяющей свободное существование [1, с. 17].

Получая первые реальные знания, будущий специалист начинает проецировать их на себя, сопоставлять со своими желаниями и возможностями. Проблема выбора возникает из-за самостоятельного его существования. Молодые люди начинают осознавать свою индивидуальность и неповторимость, свой собственный путь. Юношеский возрастной период имеет двойственный характер. Этот этап, с одной стороны, дает время молодому человеку на осмысление важнейших вопросов выбора собственного пути, стимулируя развитие личности и снизив тем самым остроту протекания предыдущих кризисов. А с другой

стороны может стимулировать инфантильность, страх перед собственной самостоятельностью.

Студент состоит как профессионал в той степени, в какой он будет владеть своей профессиональной деятельностью и будет способен ее осуществлять уже в процессе обучения [4, с. 62].

В рамках нашего исследования мы также рассматриваем и психосоциальное развитие молодого человека. Здесь выделяется два направления: развитие «Я» как члена семьи и развитие «Я» как профессионала. Рассмотрим более подробно второе направление.

Очень важной составляющей личностного самоопределения является осуществление профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение можно рассматривать в двух планах: как ориентацию на определенные виды и характер труда или же как стремление к определенному статусу и месту в системе социальных отношений. В процессе профессионального самоопределения выделяют два этапа юношеского периода: выбор профессии и первоначальное профессиональное становление. Первый этап – выбора профессии – начинается еще с момента принятия молодым человеком решения работать по конкретной специальности, т. к. выбранная профессия не всегда соответствует получаемому образованию. На выбор молодого человека влияют такие факторы как влияние родителей, черты личности самого человека и стремление его к самоактуализации. Само же отношение студентов к профессии зависит от процесса учебной деятельности. Отношение к учению как к средству достижения профессиональной подготовки образует учебную мотивацию. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения. Структура учебной мотивации студентов многозначна по содержанию и формам: профессиональная мотивация (желание получить профессию); познавательные мотивы (получить новые знания и удовлетворение от самого процесса познания); прагматические мотивы (иметь высокий заработок); широкие социальные мотивы (принести пользу обществу); личностные мотивы (занять в будущем определенное положение в обществе и в ближайшем социальном окружении). В общей структуре каждая из указанных характеристик может иметь доминирующее или подчиненное положение и тем самым определять уровень индивидуальных достижений в учении, одновре-

менно определять степень приближения к конечным целям обучения.

От уровня развития профессиональной направленности, активности, способностей зависит эффективность любого труда, а значит – в учебном заведении будут созданы не только необходимые условия для обучения, воспитания и всего, что с этим связано, но и атмосфера взаимодействия, которая способствует позитивному становлению личности. Интегрируются все эти свойства в единое целостное образование, называемое «профессиональная компетентность» [3, с. 161].

Наши результаты исследования показали зависимость влияния факторов организации учебного процесса у студентов с низким ценностным отношением к учению и профессии. При оценке системы обучения они видят больше недостатков в самой системе, чем в собственной работе. Студенты с положительным отношением к профессии видят причины трудностей и пути их преодоления в субъективных психологических факторах, а студенты с противоположными установками связывают причины трудностей преимущественно с внешними, педагогическими условиями обучения.

Эффективность учебного процесса в высшей школе зависит во многом от успешной совместной деятельности студентов и преподавателей. Студент предстает, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью определяет в значительной степени результаты учебной деятельности. Таким образом, проблема учебной активности и профессионального саморазвития студентов остается актуальной, привлекая внимание психологов и педагогов.

Литература:

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
2. Ильина, Г. Н. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Н. Ильина. – Волгоград, 1994. – 20 с.
3. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития. – 2-е изд., стер. / В. Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
4. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПОНЯТИЕ, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

В современных социально-экономических условиях подготовка школьников к трудовой и профессиональной деятельности приобретает особую актуальность.

Компетентность будущего учителя – категория педагогическая. Учитель, ею обладающий, – специалист, имеющий основательное знание в каком-либо предмете школьного курса обучения.

Экономическая компетентность будущего учителя – интегративная многоуровневая профессионально значимая характеристика его личности, выражающаяся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений в области экономики, взятых в единстве.

Только качественно новая система образования может дать выпускнику возможность выбирать индивидуальный путь становления, развития личности, профессионального и карьерного роста.

Большинство из известных нам философских течений и направлений сосредоточились на проблеме человека, его роли в обществе, системе межличностных отношений. Следовательно, вызывает интерес смысл человеческой жизни, предназначения индивида, то, как он умеет интерпретировать смысл своего существования. Одним из таких философских течений является экзистенциализм.

Понимать личность, утверждали экзистенциалисты, следует не только как продукт социальных отношений и биологического развития, но и как то, что она – личность – зависит и от самой себя в своем развитии. Так как личность человека «многомерна и полифонична», следовательно, не стоит раскладывать ее на составляющие: субъект и объект.

Свобода – есть факт жизни человека, она, скорее всего, «встающий перед нами долг, задание», которое предполагает подготовку специалиста на компетентностной основе, а долг обязывает будущего учителя обладать социально-экономическими знаниями, умениями и вырабатывать навыки, которые будут пополнять набор его личных качеств.

Свобода человека проявляет себя не только в свободе выбора действия, но и в свободе выбора знаний, будущей специальности, ответственности и т. д.

Компетентность в любой деятельности несет в себе обязательный элемент творчества. Спо-

собность к творчеству является особенно востребованной чертой человека – деятеля современной эпохи.

Компетентность в деятельности также должна определяться способностью творчески подходить к решаемым задачам, что значит самостоятельно ставить цели, принимать решения, планировать и корректировать свои действия, то есть иметь высокий уровень развития самоуправления.

Вполне справедлива «философия свободы» Н. А. Бердяева, которая раскрывает богоподобность человека через его творческое начало. «Личность противоположна детерминизму.., личность творит себя на протяжении всей человеческой жизни».

По Н. А. Бердяеву «личность есть парадоксальное сочетание конечного и бесконечного». «Хотеть свободы для свободы, свободы без цели и содержания, значит хотеть пустоты, уклоняться к небытию». «Личность должна себя созидать, обогащать, наполнять универсальным содержанием, достигать единства в цельности на протяжении всей своей жизни. Но для этого она должна уже быть».

Итак, Н. А. Бердяев раскрывает творчество через саморазвитие и самопознание личности. Деятельность личности осуществляется через сопротивление детерминации среды. Значит, компетентность в деятельности – это компетентность в творении себя в этом сопротивлении.

Мы считаем, что при всей силе этого утверждения, необходимо все же больший акцент сделать на компетентности в освоении этой среды, а не только ее преодолении. Компетентная личность – это самоуправляющаяся система, взаимодействующая со средой, развивающаяся соответственно имеющемуся опыту, собственным и историческим тенденциям развития.

Одним из ведущих положений экзистенциалистов является утверждение о том, что человеку «случилось» существовать в пространстве и времени, и это существование находится в постоянном «становлении» и движении.

В своем предисловии к работе «Теории и понятия педагогической антропологии» Й. Петерсен и Г. Б. Рейнерт называют ряд подходов, для каждого из которых характерна своя концепция человека:

- плюрално-исторический подход трактует человека как *Homo absconditus*, обнаруживаясь в модусе плюрализма рефлексивности и дво-

якой историчности (Х. Вулф, К. Молленхауэр, Д. Кампер);

- интегральный – интерпретирует человека как *Homo educabilis*, то есть существо воспитуемое и нуждающееся в образовании (Г. Рот, М. Лидтке, А. Флиткер);

- текстовый – делает акцент на тексте и рассматривает человека как анаграмму, превращая его в нотекст, подлежащий расшифровке (К. Гирц, М. Фуко, Ж. Деррида);

- философский – считает человека «неостанавливаемым животным» (Ф. Ницше). Человек – целостность открытых вопросов, «открытая система» (В. Лох, И. Дербалов, О. Больнов);

- феноменологический – рассматривает человека как *Homo distinctus* – подростка, дитя, учителя, школьника, отца, мать (Р. Лассан, М. Л. Лангевельд);

- диалектико-рефлексивный – трактует человека как «политическое животное». Он проявляет себя в модусе социального и индивидуального самоосуществления (В. Клафки, Т. Адорно, М. Бубер);

- имплицитный – человек понимается как *imago hominis* и существует лишь в модусе образов себя (Шейерл).

Система современного образования должна готовить будущего учителя так, чтобы он был конкурентоспособным на рынке труда, обладал творческим подходом к работе, умел взять на себя ответственность и самостоятельно принять решение. Это возможно только на основе компетентностного подхода, при котором изменяется характер поставленных целей с «экстенсивного» на прогрессивный.

В интегральном подходе концепция развития человека *Homo educandus* и *educabilis* интерпретирует человека как существо, нуждающееся в образовании и подлежащее воспитанию.

Важно, по мнению Г. С. Батищева, «найти и обрести себя через других, образовать обновленное, обогащенное и дополнительное, гораздо более подлинное «Я», чем то неполное «Я», что человек в себе застал.

По мнению М. Бумера, «Человек проявляет два вида отношения к миру – “Я – Ты” и “Я – Оно”».

Первое отношение строится на основе взаимно-отношения, диалога «Я» и «Ты», предполагающего «включающее восприятие», являющееся результатом личных усилий, итогом душевного труда.

В процессе диалогового общения две стороны процесса не только пополняют свой информационный запас, но и обмениваются определенными знаниями, умениями, которые, в свою очередь, способствуют формированию компетентности собеседников.

Кроме того, в процессе диалога формируется значительная часть свойств личности. Диалог в данном случае выступает как смыслопорождающий принцип, как способ существования. Мы отметили, что не каждый человек проявляет способность

общаться в так называемом «диалоговом режиме».

Таким образом, мы сделали вывод о том, что для формирования экономической компетентности будущего учителя следует разработать модель, которая стала бы системой, и в нее могли войти пять основных компонентов, которые взаимодействовали бы между собой как единое целое.

Мы попытаемся разработать такую модель, позволяющую обеспечить обоснование планов и программ на научной основе, осуществляющую подбор инновационных методов, а также разработать стратегию формирования экономической компетентности у будущих учителей как фактор их профессионального саморазвития на примере специальности «Технология и предпринимательство».

Мы считаем, что знания являются основополагающим компонентом нашей модели по формированию экономической компетентности у будущих учителей как фактора их профессионального саморазвития – это будет когнитивный компонент, так как современные требования в системе образования требуют образованности высокой степени.

Постоянное стремление к получению новых знаний представляет собой компетентность. Эти идеи мы выделили для эмоционально-волевого компонента модели.

Экзистенциальному подходу во многом созвучны идеи синергетического видения мира. Согласно идеям синергизма мир и человек понимаются как целостное, системное, нелинейное и одновременно стохастическое образование, открытое и формирующееся. Представителями синергизма принято считать Г. Хакена, Э. Янча, Л. А. Петрушенко, И. Пригожина, А. А. Богданова, С. С. Шевелева и др.

Будущая профессия должна быть осознаваемой и понятной, герменевтически направленной, то есть созвучной природе человека. Такие исследователи как А. А. Ивин и О. В. Фурманова отмечают, что при выделении ведущей роли понимания во взаимоотношениях людей герменевтикой не раскрывается специфика осуществления объяснения, а это немаловажный аспект в обеспечении эффективности обучения и взаимоотношений.

Таким образом, профессиональное развитие личности педагога в условиях формирования экономической компетентности у будущих учителей как фактора их профессионального саморазвития предполагает, с одной стороны, создание таких условий в высшем учебном заведении, которые бы учитывали самостоятельность, ответственность, активность будущего учителя в процессе обучения, его нацеленность на конкретные результаты в обучении, а с другой – давали возможность выбора, свободу будущему учителю в своем обучении и профессиональном развитии.

В рамках экзистенциализма постепенно оформлялась герменевтика, и только со временем она оформляется в философии как самостоятельное течение. Представителями герменевтики при-

нято считать П. Рикера, Х.-Г. Гадамера, как авторов герменевтических концепций, а также Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, как исследователей герменевтики. Герменевтика позволяет нам по-новому взглянуть на внутренний мир человека в отражении действительности. Герменевтику связывали с понятиями интерпретации и понимания, она была призвана выполнить две задачи: понимания и объяснения, то есть выявить и объяснить смысл.

Герменевтика способствует переходу «от понятий к их смыслу», а также дает возможность определения таких понятий, как «компетентность», «социум». Сформировать экономическую компетентность в быстроменяющихся условиях повседневности можно лишь при соблюдении нескольких условий: организовать образовательный процесс так, чтобы он располагал к получению новых знаний и способствовал закреплению полученных навыков; создать благоприятные условия процесса познания, предполагающие возможность вести диалог.

Философия XX века живет и действует в совершенно ином мире по сравнению с той эпохой, в которой выдвигала и защищала свои идеи и принципы классическая философия. Современная философия считает, что есть только один путь изменения, с которым мы согласны и отражаем его в своем исследовании – изменение человеком самого себя, внутреннее освобождение. По мнению К. Маркса, «Не сознание людей определяет их бытие, а наоборот, их общественное бытие определяет их сознание». Мы не можем не привести эту цитату в рамках нашего исследования, так как считаем, что экономическая компетентность будущего учителя как фактор профессионального саморазвития проявляет себя в действии согласно сигналам извне.

Современное общество строит стратегию существования с личностью так, чтобы личность могла достойно реагировать и отвечать на изменения в данной среде. В мотивационном компоненте нашей модели мы закладываем в мотивацию будущего учителя такие характеристики как осознание, признание ценности и потребность в саморазвитии, духовном росте, самовоспитании, самореализации, самообразовании, самосовершенствовании в течение всей жизни; устремленность в будущее; адекватная самооценка; желание достичь в профессиональной деятельности высоких результатов, реализовать себя в профессии, согласно требованиям общества. Представителями прагматизма считают Ч. Пирса, У. Джеймса, Дж. Дьюиса, Ч. Морриса, К. Льюиса, Н. Гудмена, У. Куайнана.

В своем исследовании мы обратились к идеям прагматизма неслучайно, так как, согласно данному течению, та или иная деятельность должна быть направлена на достижение полезного результата, поэтому мы не могли не рассмотреть основные положения этого философского направления, так как считаем, что будущий учитель, обладающий экономической компетентностью

как фактором профессионального саморазвития, должен уметь строить свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы она приносила пользу обществу и не дискредитировала его как компетентного специалиста.

Ч. Пирс выделяет четыре метода достижения знания: метод упорства, метод авторитета, априорный метод, метод науки. Анализ этих методов подчеркивает необходимость для будущего учителя, обладающего экономической компетентностью, вырабатывать свой метод достижения цели посредством полученных знаний, умений, навыков.

С точки зрения Дж. Дьюи: «Человек начинает мыслить только тогда, когда наталкивается на трудности, которые надо преодолеть», что подтверждает необходимость подготовки новых специалистов на компетентностной основе, способных преодолевать трудности посредством знаний, умений и навыков в любой возникшей ситуации.

Э. Фромм дает понятие ответственности, которое может быть раскрыто, по крайней мере, в трех основных смыслах: способность ответить на ситуацию; способность принять на себя все последствия свободно сделанного выбора; способность человека признать свою вину и принять наказание.

Для нашего исследования очень важным является интерпретация ответственности, так как будущий учитель, обладающий экономической компетентностью как фактором профессионального саморазвития в процессуальном компоненте нашей модели, должен уметь нести ответственность за происходящие действия, принимать адекватные решения согласно возникшей ситуации, а главное, на наш взгляд, обладать компетентностью как профессиональным саморазвитием.

Литература:

1. Бердяев, Н. А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической метафизики / Н. А. Бердяев. – М.: Республика, 1995. – 375 с.
2. Theorien und Konzepte der pädagogische Anthropologie / Hrsg. J. Petersen und G. B. Reinert. – Donauwörth, 1994. – S. 19–20.
3. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – М.: изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2009. – 464 с.
4. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высшая школа, 1993. – 173 с.
5. Ивин, А. А. Философская герменевтика и проблемы научного знания / А. А. Ивин, О. В. Фурманова // Философские науки, 1984. – № 5. – С. 54.
6. Пирс, Ч. Как сделать наши идеи ясными / Ч. Пирс // Избранные философские произведения. – М.: Логос, 2000. – С. 266–295.
7. Дьюи, Дж. Реконструкция в философии / Дж. Дьюи; пер. с англ. М. Занадворов, М. Шиков. – М.: Логос, 2001. – 168 с.
8. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1999. – С. 12.

СОЗДАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ СЕМЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

В результате бума межнациональных браков в период 1990–2000 гг. в настоящее время Республика Корея столкнулась с рядом педагогических проблем. По данным Национальной статистической службы Кореи на 2007 г. в Корее количество школьников из этнически смешанных семей составляло 13 445 человек. Из них: ученики начальной школы – 87,1 %; ученики средней школы – 9,5 %; ученики старшей школы – 3,4 %.

Многие этнические дети сталкиваются с рядом проблем при поступлении в школу. Низкая успеваемость в связи с низким уровнем владения корейским языком; психологический стресс, причиной которого является проблема самоидентификации, в связи с чем ребенок в основном общается исключительно в среде своей этнической общины; потеря чувства гражданственности и др. (см. табл. 1).

Таблица 1

Причины, по которым дети из этнически смешанных браков испытывают ряд неудобств*

Причина	Процент
Мама-иностранка	34,1 %
Языковой барьер	20,7 %
Нет особых причин	15,9 %
Отличия в привычках и поведении	13,4 %
Отличия во внешности	4,9 %
Другие	22,0 %

* Источник: материалы научно-практической конференции по мультикультурному образованию в Сеульском государственном университете (2008).

Задачи, которые в настоящее время стоят перед современной школой Республики Корея, требуют готовности как школы, так и учителей к их реализации. Считают, что современный образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы учитывались особенности личности каждого ребенка, его этническая принадлежность, общий психологический контекст и особенности собственной педагогической индивидуальности учителя.

В Республике Корея признают, что значимую роль в воспитании и становлении подрастающего поколения играют матери. Создав семью, они формируют внутрисемейные отношения. Однако матери-иностранки плохо или почти не владеют корейским языком. В связи с этим дети из мультикультурных семей испытывают большие трудности в языке, соответственно это отражается на уровне мотивации к обучению, развитии интеллекта, адаптации в обществе. Как следствие – низкий процент детей, посе-

щающих школу. В провинции Кенги – 24,2 %, в г. Сеуле – 11,2 %, в провинции Южная Чолла – 9,6 %, в провинции Северная Чолла – 8,4 %, в провинции Северная Кенсан – 7,6 %, и т. д. Большинство из учащихся являются учениками начальной школы (87,1 %).

Департамент помощи общественному образованию осуществляет широкомасштабную деятельность по оказанию помощи детям из мультикультурных семей в обучении и при поступлении в учебные заведения. В июле 2006 года этим органом был сделан доклад о помощи в получении образования детям из мультикультурных семей. В докладе прозвучала мысль о принятии комплекса мер, таких как: повышение квалификации учителей, усовершенствование образовательной системы и учебников, расширение методов помощи для детей, создание системы взаимодействия с мультикультурными семьями, усовершенствование школьной программы, интенсивное обучение корейской культуре, прове-

дение экзаменов для учителей с целью удостоверения их квалификации в корейском языке.

В 2007 году Департамент помощи общественному образованию в соответствии с предложенным планом выделил основные аспекты по контролю послешкольного образования, контролю обучения корейскому языку, улучшению и распространению учебного материала и программ обучения корейскому языку. Департамент предложил разработать и осуществить проекты, способствующие получению государственного образования детям из мультикультурных семей и проекты для психологической и педагогической поддержки этих детей.

Для осуществления подобной деятельности широко привлекаются квалифицированные специалисты, проводятся научные исследования. Подчеркивается необходимость организации культурно-просветительской деятельности, в которую будут вовлечены профессора, знающие корейский язык как свой второй язык и владеющие другими языками.

На сегодняшний день такая система сложилась, она получает ощутимую финансовую поддержку, однако правительство не удовлетворяет результаты данной работы. В связи с этим выдвигается новое требование более тесного взаимодействия с семьями таких детей, максимальный учет их особенностей и потребностей, адаптация существующих учебников и программ для более успешного изучения корейского языка. Знание корейского языка рассматривается как необходимое условие того, чтобы стать полноправным членом корейского общества.

Отмечают, что сложившиеся системы обучения корейскому языку не соответствуют новым потребностям обучения и вновь создаваемые культурно-просветительские центры не могут решить этой проблемы. Кроме того, ощущается дефицит добровольных работников подобных центров, а также количество мест для обучающихся ограничено. Организация общественной помощи прилагает усилия для того, чтобы всем детям из мультикультурных семей были предоставлены места для обучения корейскому языку. В результате были предложены некоторые меры по улучшению качества преподавания корейского языка.

Во-первых, правительственные мероприятия должны четко следовать цели обучения корейскому языку членов мультикультурных семей. Но на самом деле до сих пор неясна конечная цель этих мероприятий. Помимо изучения языка должна быть реализована стратегия мягкой адаптации, приспособления с точки зрения культуры. Необходимо осуществление подлинной передачи общественной структуры через понимание общественной культуры, которая исходит от языка и развивает способность к более быстрому росту языковых навыков. Важна цель

развития способностей межкультурного общения, вхождение в корейское общество.

Во-вторых, необходимо создавать такую систему обучения, которая будет учитывать уже имеющиеся знания и способности ребенка. Для того, чтобы развить коммуникативные способности, необходимо передать образ мышления, шкалу ценностей того общества, язык которого изучают. Тот же принцип должен быть заложен в основу изучения корейского языка как иностранного. Изучение корейского языка должно быть построено на признании ценностей двух культур (корейской и культуры ребенка, изучающего его). Для развития качеств гражданина мультикультурного общества необходимо учить ребенка ценить различные общественно-культурные ценности. Кроме того, в содержание обучения включаются основные общественные знания из разных сфер научных знаний. Существенно необходима доработка и уточнение таких понятий, как «мультикультурное общество», «мультикультурное образование» и др. Реализация заданных целей невозможна без усилий учителей, для чего требуется повышение уровня их квалификации.

В-третьих, необходимо проводить мероприятия по совершенствованию преподавания корейского языка, для чего требуется установление сотрудничества с государственными отделами, осуществляющими систему мероприятий оказания помощи мультикультурным семьям. Среди подобных мероприятий (всего 13 пунктов) выделяют обращение к Президенту о проблеме социального неравенства и мер социальной помощи мультикультурным семьям. Среди них выделяют 8 министерств, которые косвенно или напрямую связаны с проблемами преподавания корейского языка в мультикультурном обществе: Департамент помощи общественного образования; Министерство юстиции; Министерство финансов и экономики; Министерство культуры и туризма; Министерство сельского и лесного хозяйства; Министерство здравоохранения и социального обеспечения; Министерство труда; Союз женщин.

Деятельность этих министерств направлена на организацию стажировки и переподготовки учителей и адаптацию учебных пособий. Подчеркивается важность создания взаимосвязанной системы работы этих министерств по решению вышеуказанных вопросов, что видится необходимым условием достижения больших результатов.

В целом специалисты, в частности, профессор Международной аспирантуры Женского университета Ихва г-жа Ким Ын-ми, отмечают, что для решения проблем детей из мультикультурных семей сложилась следующая практика:

1) открываются классы корейского языка и корейской культуры. При этом главное внимание уделяют вопросам изучения корейского языка и

культуры. Прежде всего, обучают матерей-иностранок, т. к. ребенок большую часть времени находится с матерью;

2) открывают консультативные центры по вопросам поступления в школу, центры юридической помощи;

3) проводят политику сохранения ценностей двух культур, двух языков с помощью дополнительных учебных программ;

4) занимаются подготовкой учителей корейского языка, которые знают методику преподавания корейского языка, как иностранного.

Безусловно, корейскому обществу предстоит решить еще немало проблем. Необходимы образовательные программы, которые с детских лет приучали бы корейцев к культурной толерантности и рассказывали о многообразии культур, нужна также и продуманная поддержка, и пропаганда культурной терпимости.

Литература:

1. И Чхольхо. Тамунхва каджонъ чанерыль ви-хан оногеюк (Обучение корейскому языку детей этнически смешанных семей) // Сэ куго сэнхваль (Современный корейский язык). – Сеул Кунниб куговон, 2008. – Том 18. – Вып. 1. – С. 43–57.

2. Канъ Синим. Хангук сахвей тамунхвава кеюгый квадже (Основные вопросы образования и мультикультурности корейского общества): Сборник докладов аспирантов университета Тонгук. – Сеул, 1998. – 302 с.

3. Ким Сонми, Ким Енъ-сун. Тамунхва кеюгый ихэ (Понимание мультикультурного образования). – Сеул: Хангук мунхваса, 2008. – 285 с.

4. Чжо Ханрок. Тамунхва сахвесо хангуго кеюк панъан (Обучение корейскому языку детей из межнациональных семей) // Сэ куго сэнхваль (Современный корейский язык). – Сеул, 2008. – № 18. – С. 23–42.

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и переосмысление роли информации, наблюдаемые в последней четверти XX в. ознаменовали переход человечества на новую стадию своего развития – стадию построения информационного общества [5].

Проблема становления информационного общества находит отражение в работах таких ученых как: З. Бжезинский, Д. Белл, К. К. Колин, Е. Масуда, Д. Мартин, Г. Молитор, И. А. Негодаев, А. И. Ракитов, Э. Тоффлер и др.

Под информационным обществом принято понимать общество, в котором социально-экономическое развитие зависит, прежде всего, от производства, переработки, хранения, распространения информации среди членов общества [4].

Анализируя научные исследования А. И. Ракитова, можно выделить следующие черты информационного общества:

1. Любой индивид, группа лиц, предприятие или организация в любой точке страны и в любое время могут получить за соответствующую плату или бесплатно на основе автоматизированного доступа и систем связи любые информацию и знания, необходимые для их жизнедеятельности и решения личных и социально значимых задач.

2. В обществе производится, функционирует и доступна любому индивиду, группе или организации современная информационная технология, обеспечивающая выполнимость предыдущего пункта.

3. Имеются развитые инфраструктуры, обеспечивающие создание национальных информационных ресурсов в объеме, необходимом для поддержания постоянно убыстряющегося научно-технологического и социально-исторического прогресса.

4. В обществе происходит процесс ускоренной автоматизации и роботизации всех сфер и отраслей производства и управления.

5. Происходят радикальные изменения социальных структур, следствием которых оказывается расширение сферы информационной деятельности и услуг [5].

Наблюдаемая информатизация общества представляет собой многогранный процесс, в котором технико-технологические, социальные, экономико-политические и культурные состав-

ляющие находятся в органическом единстве, качественно преобразуя буквально все сферы общественной и личной жизни [4].

Становление информационного общества знаменует радикальные преобразования не только в сфере производственных структур и технологий, но главным образом в сфере социально-экономических отношений и в культуре, духовной жизни и быту [4].

Информационно-коммуникационные технологии все больше проникают в систему образования, оказывая влияние на процессы воспитания и обучения, одновременно с этим предъявляя к системе образования новые требования.

Так И. А. Негодаев выделяет следующие результаты воздействия ИКТ на систему образования:

- все большее признание получает интеграционный подход к обучению взамен традиционного подхода получения знаний, навыков и умений по определенному набору дисциплин;
- познание мира осуществляется в результате создания его модели, а не путем традиционного заучивания;
- целью обучения становится формирование личности обучаемого в процессе приобретения знаний, навыков и умений, а не просто приобретение знаний, навыков и умений;
- ориентированный на усредненного индивида подход сменяется индивидуальным психологическим подходом к обучаемому [4].

Все больше ученых уделяют внимание вопросам применения ИКТ в учебном процессе, разрабатывают новые методы и методические приемы обучения, апробируют новые подходы и технологии. Особое место среди нововведений принадлежит технологиям дистанционного обучения (ДО).

Прогресс ИКТ в значительной мере повлиял на интеграцию дистанционного обучения в современную систему образования. В публикациях ЮНЕСКО дистанционному обучению отводится роль не просто эффективной педагогической технологии, а роль действенной силы, имеющей сегодня определяющее значение в становлении формирующегося информационного общества [6].

Опираясь на работы А. Н. Алексеева, А. А. Андреева, Е. Г. Гаевской, Е. С. Оплат,

В. И. Солдаткина, М. В. Моисеевой, С. Л. Лобачева можно выделить ряд преимуществ дистанционного обучения, которые могут способствовать повышению эффективности процесса обучения специалистов безопасности жизнедеятельности. К таковым преимуществам относятся:

В основе дистанционного обучения лежит личностно-ориентированный подход, позволяющий достичь осознания обучающимся себя как личности в выявлении в раскрытии собственных возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых процессов самоопределения, самореализации и самоутверждения [3]. Использование личностно-ориентированного подхода позволит обогатить методику формирования личности безопасного типа поведения и методику обучения специалистов безопасности жизнедеятельности.

Уменьшение затрат времени, материальных и денежных средств на обеспечение учебного процесса позволит сделать процесс подготовки максимально мобильным, динамичным и управляемым.

Применение новых методов обучения, основанных на опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и преподавателя, значительно увеличивает степень самостоятельности студентов в изучении нового материала и во владении имеющимися знаниями.

Возможность обучения студентов заочной формы в получении высшего образования без отрыва от производства.

Применение дистанционных технологий делает актуальным вопрос осуществления специализированного контроля качества процесса обучения специалистов безопасности жизнедеятельности: в качестве форм контроля в ДО используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы [2].

В качестве основного информационного ресурса в учебном процессе могут использоваться методически проработанные информационные базы данных, обеспечивающие обучаемых информацией по изучаемой дисциплине, представленной в виде учебно-методических материалов, набора тестов, видеоматериалов, статистических данных, схем, графиков, понятийного глоссария и т. д. [2].

В основе методики организации учебного материала должен лежать модульный подход. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям [2].

Как отмечает Е. Г. Гаевская, самостоятельная работа обучающихся в системе ДО является бо-

лее значимой, чем в традиционном режиме обучения, поскольку процесс обучения строится именно на их самостоятельной познавательной деятельности. Но здесь таится опасность – не каждый обучающийся готов к самостоятельной активной работе с учебными материалами, контрольными заданиями и т. д. В этом случае огромная роль принадлежит преподавателю курса – его организующая, направляющая роль, консультирующая помощь и психологическая поддержка должны стать обязательными и планироваться с учетом специфики контингента обучающихся. Для тех обучающихся, для которых самостоятельная и самообразовательная деятельность являются естественными, следует предусмотреть возможность (по их желанию) обучаться по индивидуальной траектории [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие дистанционного обучения тесно связано с прогрессом информационно-коммуникационных технологий и является ответом системы обучения на потребности в новых образовательных технологиях формирующегося информационного общества и его стремления к активному использованию информационных ресурсов и эффективных педагогических решений. Применение дистанционного обучения в процессе подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности способно в значительной мере разнообразить методику обучения, предоставив преподавателю возможности для разработки новых методических приемов, что в свою очередь положительно скажется на эффективности обучения и качестве подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Гаевская, Е. Г. Технологии сетевого дистанционного обучения: учебное пособие / Е. Г. Гаевская. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 55 с.
2. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России: от 31 мая 1995 г. – М., 1995.
3. Моисеева, М. В. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина; под ред. М. В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
4. Негодаев, И. А. На путях к информационному обществу / И. А. Негодаев. – Ростов н/Д.: ДГТУ, 1999. – 367 с.
5. Ракитов, А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. – М.: Политиздат, 1991. – 287 с.
6. ЮНЕСКО. Открытое и дистанционное обучение: тенденции, политика и стратегии. – М.: ИНТ, 2004. – 139 с.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Проблемы подготовки специалистов, разработки и внедрения рыночных механизмов регулирования их взаимоотношений с реальной экономикой встали в ряд важнейших общегосударственных проблем. В этих условиях конкурентоспособность будущего специалиста приобретает статус одного из важнейших показателей работы учреждений профессионального образования.

От системы профессионального образования в настоящее время требуется создание новых механизмов, обеспечивающих качество образовательных услуг с позиции требований профессиональной деятельности; подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего комплексом компетенций, которые отвечают требованиям современного рынка труда. В связи с этим исследование конкурентоспособности как свойства личности, динамики его развития в процессе профессионального становления приобретает особую значимость.

В современных научных исследованиях проблема формирования конкурентоспособности специалиста рассматривается в социальном, экономическом, управленческом и педагогическом аспектах (О. В. Борисова, Ю. И. Бородин, И. В. Вирина, С. Г. Дрожжин и др.).

В работах Р. А. Крысина, Е. А. Тенилова, Е. Л. Холодцевой и др. сделаны попытки раскрыть сущность понятия «конкурентоспособный специалист».

Имеются педагогические работы, посвященные определению условий формирования конкурентоспособного специалиста, к числу которых относят повышенную профессиональную компетентность, мобильность, самоориентацию и пр. (А. Г. Асмолов, С. Я. Батышев, Н. М. Кларин, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.).

Вопросы разработки обобщенной модели личности и деятельности конкурентоспособного специалиста находят научное обоснование в работах В. С. Безруковой, Н. В. Борисова, Ф. Е. Довжко, В. М. Жураковского, Н. В. Корнейченко, Н. В. Кузьминой, С. А. Подосинникова, Л. В. Субботиной и др.

В работах В. О. Евсеева, Т. Н. Петиковой, Е. А. Климова, Э. М. Короткова, Н. А. Кононец, А. К. Марковой, В. Ш. Масленниковой, Л. М. Митиной, Г. В. Мухаметзяновой, Л. А. Тарасовой и др. раскрывается сущность конкурентоспособности специалиста как готовности к участию в

конкуренции, базирующейся на профессионально-личностных, индивидуально-личностных и духовно-нравственных ресурсах. Конкурентоспособный специалист рассматривается не только как продукт производства учебного заведения, но и как личность, обладающая определенными качествами; принимается во внимание не только высокий уровень результатов его деятельности, но и способность выстоять и победить в конкурентной борьбе.

Система высшего образования развивается в настоящее время в контексте рыночных преобразований, вследствие чего становится возможным все более успешно учитывать требования экономических категорий к ее функционированию. К таким категориям относятся спрос и предложение, конкуренция и конкурентоспособность.

Рассматривая взаимосвязи этих понятий применительно к главному результату деятельности учебного заведения – будущему специалисту, необходимо отметить, что динамика спроса на специалистов определенного профиля и квалификации в современной России на рынке труда вступила в противоречие с традиционно сложившейся системой их подготовки, номенклатурой специальностей и специализаций, периодом подготовки определенного специалиста.

Последнее проявляется, в частности, в том, что студенты хотят получить дополнительные знания, приобрести дополнительные умения. Их интересы смещаются сейчас в сторону экономики, менеджмента, юриспруденции, иностранных языков. При этом необходимо отметить, что сложившаяся ситуация несоответствия спроса и предложения на рынке труда не есть явление уникальное в развитии системы образования. Периодически наблюдаются колебания спроса на специалистов со стороны как хозяйствующих субъектов, так и самих абитуриентов и выпускников.

Каждое учебное заведение вступило в систему рыночных отношений с разным стартовым капиталом и вынуждено как бы заново подтверждать целесообразность своего существования. Одним из важных критериев деятельности является качество выпускаемого продукта, товара, выпускника – будущего специалиста.

В борьбе за выживание учебные заведения вынуждены начать применять маркетинг.

При использовании маркетингового подхода необходимо прежде всего изучать и прослежи-

вать конъюнктуру – сложившуюся экономическую ситуацию, включающую соотношение между спросом и предложением, движением цен. Учитывая специфику вуза как некоммерческой, бесприбыльной организации, при изучении конъюнктуры необходимо исследовать не только экономические, но и социальные, психологические факторы. В отношении деятельности по подготовке специалистов мы в большей степени имеем дело с рынком покупателей (потребителей), характеризующимся превышением предложения над спросом, особенно для технических специальностей, чем с рынком продавцов. Поэтому в условиях рынка вузы вынуждены соперничать между собой как за абитуриентов, денежные средства, так и за материально-технические и информационные ресурсы, научно-педагогических работников.

Проведенный анализ подхода к подготовке специалиста с точки зрения рыночной экономики дает основание готовить и исследовать комплекс качеств будущего специалиста, который позволил бы ему с учетом конъюнктуры рынка труда, собственных возможностей и потребностей эффективно конкурировать и реализовать свой потенциал.

Для учебного заведения такой маркетинговый подход к организации собственной деятельности означает необходимость поиска и реализации таких подходов, которые обеспечивали бы будущему специалисту комфортное существование с точки зрения личностных и общественных целей развития. Это будет возможно, когда в образовательном процессе будет сознательно развиваться комплексная личная потребность в соединении узкого профессионализма и универсальности.

Очевидно, понятие конкурентоспособности специалиста привлечено из сферы экономики в сферу педагогики.

Если рассматривать это определение в отношении товара, то его смысл заключается в следующем:

а) конкурентоспособность (англ. Competitiveness) товара – это относительная и обобщенная характеристика товара, выражающая его выгодные отличия от товара-конкурента по степени удовлетворения потребности и по затратам на ее удовлетворение [Большая российская энциклопедия];

б) конкурентоспособность – способность товара или услуги выдержать сравнение с аналогичными товарами и услугами других производителей при сохранении среднерыночной цены [Википедия];

в) конкурентоспособность – способность определенного объекта превзойти конкурентов в заданных условиях [Большой англо-русский и русско-английский словарь];

г) конкурентоспособность – способность товаров отвечать требованиям конкурентного

рынка, запросам покупателей в сравнении с другими аналогичными товарами, представленными на рынке. К. определяется качеством товара, его техническим уровнем [Энциклопедический словарь экономики и права];

д) конкурентоспособность – полнота удовлетворения совокупных требований рынка к продукции, обеспечивающая предпринимателю получение определенной нормы прибыли [Словарь терминов антикризисного управления].

Таким образом, этот термин, который однозначно относится к рыночной экономике, привлечен рядом авторов как часть современных требований к профессиональной подготовке специалистов. Резон в этом есть, так как источником конкурентоспособности являются не только конкурентный рынок труда, но и внутренние мотивы (самоконкуренция), выраженные в четкости целей и ценностных ориентаций, трудолюбии, творческом отношении к делу, способности к риску, независимости, способности к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивости, способности к непрерывному профессиональному росту, стремлении к высокому качеству конечного продукта своего труда. Но все-таки экономическая составляющая конкурентоспособности остается, она не исчезает и при найме на работу, и при назначении на более оплачиваемую должность, и при аттестации персонала.

Рассматривая конкурентоспособность специалиста как комплекс требований, аналогичный конкурентоспособности товара, можно выделить три группы параметров: организационные, экономические и социальные. Если рассмотреть эти элементы применительно к будущему специалисту, то мы получим следующие параметры:

1) организационные, которые определяются специальностью и специализацией, государственным образовательным стандартом, учебным планом, содержанием программ, набором дисциплин, профессиональными компетенциями;

2) экономические, определяемые спросом на профессию, предложением учебных заведений, размером затрат на подготовку специалиста, включая маркетинг и развитие учебного заведения;

3) социальные, которые учитывают структуру потребностей потребителей, в данном случае выпускников, их родителей и работодателей, культуру организации производства.

Анализируя данные параметры конкурентоспособности будущего специалиста, мы подошли к решению наиболее сложной проблемы «Какие же способности, характеристики, качества, знания и умения обеспечивают конкурентоспособность специалиста?»

Современная модель конкурентоспособности должна включать такие основные свойства: ценность целей и ценностных ориентаций; трудолюбие; творческое отношение к делу; способность

к риску; независимость в принятии решений; способность быть лидером; способность к непрерывному саморазвитию; стремление к профессиональному росту; стремление к высокому качеству труда; стрессоустойчивость.

Изучение опыта других стран при определении конкурентоспособности специалистов позволяет выявить своеобразные национальные подходы к подготовке специалистов.

Так, суть японского опыта в формировании у специалистов трех основных групп навыков: технологических, коммуникативных и концептуальных. Технологические связаны с освоением конкретной профессии. Коммуникативные навыки имеют непосредственное отношение к общению с различного рода людьми и с самим собой.

Концептуальные – это искусство прогнозировать события, планировать деятельность больших групп людей, принимать ответственные решения на основе анализа. Особое внимание в японской практике подготовки специалистов уделяется развитию такого качества, как целостность мышления. Предприятиям вменяется в обязанность нести социальную ответственность за развитие работника, его самосовершенствование. Анализ такого подхода дает основание предполагать, что система подготовки специалистов должна ориентироваться на такой заказ общества и обеспечивать развитие подобных качеств во время учебы. В конечном итоге это и обеспечивает выпускникам конкурентоспособность.

Изучение американского опыта показало, что определение ценности, конкурентоспособности работающей команды складывается из нескольких позиций. Для руководителей предлагается определить эффективность сотрудников, ответив на такие вопросы: кто редко отсутствует? Кто хорошо работает без давления? Кто постоянно выполняет работу высококачественно и в срок? Кто не донимает других своими постоянными советами и руководством? Кто работает столь же хорошо и в отсутствие шефа? Кто постоянно стремится совершенствовать свою работу? Кто сглаживает конфликты, способствует сотрудничеству и поддерживает моральное состояние?

Эту вопросную модель используют как базу для подготовки конкурентоспособной личности и она выполняет функцию определенного материального заказа.

В нашей отечественной педагогике тоже сделаны попытки разработать требования к личным качествам будущего специалиста. Эти требования распределены на три основные группы: психологические, мыслительные, поведенческие.

Психологические: эмпатия – способность к сопереживанию; аутентичность (открытость по отношению к другим людям); терпимость, стрессоустойчивость, развитость восприятия, развитость интуиции.

Мыслительные: аналитичность, быстрота реакции, наблюдательность, критичность и целостность мышления.

Поведенческие: коммуникабельность, способность идти на риск, ответственность, способность руководить и подчиняться. Для подготовки специалиста, способного в дальнейшем конкурировать на рынке труда, изучается и первоначальная структура культуры специалиста, которую разграничивают на семь основных позиций.

- Мышление: способность осуществления мыслительных операций (стандартных и нестандартных) и умение ими пользоваться.

- Эмоционально-волевые проявления – эмоции, волевые акты, способы их выражения для данной деятельности.

- Способы деятельности и поведения – умения, навыки, приемы, стиль поведения и жизни.

- Ценности и ценностные ориентации – принятые, доминирующие и зарождающиеся по отношению к людям, труду, себе самому.

- Знания – факты, закономерности (естественнонаучные и профессиональные), обеспечивающие принятие оптимальных решений.

- Опыт – общечеловеческий, профессиональный, современный, отечественный, зарубежный.

- Традиции, нормы – связанные с историческими способами жизнедеятельности, нормы семьи.

Все эти позиции, присущие будущему специалисту как индивидууму, будут играть значительную роль и в его дальнейшей профессиональной работе, и в отношениях с коллегами и людьми.

Таким образом, представление о сущности понятия «конкурентоспособность специалиста» следует рассматривать как интегральную характеристику личности, выражающуюся в совокупности личностных, профессиональных и полипрофессиональных качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности в условиях требований и запросов работодателей и рынка труда. Сущность понятия «конкурентоспособность специалиста» раскрывается через индивидуальные характеристики человека, от которых зависит успешность выполнения организационно-управленческих, производственно-технологических видов деятельности, обеспечивающих ему преимущества перед другими специалистами в профессиональной деятельности.

Модель конкурентоспособной личности специалиста включает такие структурные компоненты как: потребностно-мотивационный, содержательно-процессуальный, рефлексивно-оценочный. Эта модель позволяет выделить и содержательно описать уровни сформированности конкурентоспособности, что открывает дополнительные возможности для улучшения процесса формирования конкурентоспособности будущих специалистов: репродуктивный, продуктивный, творческий.

Критериями сформированности конкурентоспособности будущего специалиста являются: мотивационный, функциональный, рефлексивный. Определены этапы формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-преобразующий. В основе преемственности этапов лежит идея формирования личности студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности в условиях обучения в колледже.

В качестве организационно-педагогических условий формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста следует использовать: активизацию познавательной и практической детальности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей; использование педагогической рефлексии, направленной на профессиональное саморазвитие и осознание студентом себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности; организацию социального партнерства.

Проблема формирования конкурентоспособности специалиста в процессе профессиональной подготовки является сложной и многогранной. Проведенное исследование не претендует на всестороннее решение обозначенной проблемы и создает предпосылки для дальнейших исследований в теории и практике становления конкурентоспособности специалистов других образовательных учреждений.

Литература:

1. Борисова, О. В. Конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений на рынке труда: методические подходы: автореф. дис. ... канд. экон. наук / О. В. Борисова. – Омск, 2009. – 22 с.
2. Бородин, Ю. И. Компетентностно-ориентированный подход к подготовке конкурентоспособных специалистов для легкой промышленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. И. Бородин. – Самара, 2006. – 22 с.
3. Вирина, И. В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов: монография / И. В. Вирина. – М.: изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2008. – 143 с.
4. Дрожжин, С. Г. Повышение конкурентоспособности ассоциированного работника в кризисный период: монография / С. Г. Дрожжин. – М.: изд-во МГОУ, 2009. – 149 с.
5. Евсеев, В. О. Конкурентоспособность человеческих ресурсов в новой системе социально-трудовых отношений: автореф. дис. ... докт. экон. наук / В. О. Евсеев. – М., 2009. – 40 с.
6. Корнейченко, Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях современного рынка труда / Н. В. Корнейченко // Высшее образование. – 2008. – № 10. – С. 62–64.
7. Крысин, Р. А. Конкурентоспособность рабочей силы в условиях переходной экономики России: автореф. дис. ... канд. экон. наук / Р. А. Крысин. – Петрозаводск, 2006. – 21 с.
8. Петикова, Т. Н. Компетентностно-ориентированная технология подготовки конкурентоспособных специалистов инженерного профиля в сельскохозяйственном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Петикова. – Самара, 2008. – 23 с.
9. Подосинников, С. А. Психология конкурентоспособности профессионала: монография / С. А. Подосинников. – Астрахань: Астраханский ун-т, 2008. – 83 с.
10. Тарасова, Л. А. Конкурентоспособность работников энергетической системы: факторы формирования, критерии оценки: автореф. дис. ... канд. экон. наук / Л. А. Тарасова. – Саратов, 2007. – 20 с.
11. Тенилов, Е. А. Развитие конкурентоспособности работников предприятия сервисного типа на основе компетентностного подхода: монография / Е. А. Тенилов. – Нижний Новгород: изд-во ВГИПУ, 2009. – 137 с.
12. Холодцева, Е. Л. Конкурентоспособность в системе разноуровневых характеристик личности специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Л. Холодцева. – Барнаул, 2006. – 24 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

При рассмотрении вопросов, связанных с дистанционным образованием, многие авторы различают следующие модели, на которых базируется существующая в настоящее время сеть открытого и дистанционного обучения.

Первая модель – обучение по типу экстерната. Данная модель ориентирована на школьные или вузовские (экзаменационные) требования и предназначена для учащихся и студентов, которые по каким-либо причинам не могут посещать очные учебные заведения.

Вторая модель – обучение на базе одного университета. Это уже целая система обучения для студентов, которые обучаются не стационарно, а на расстоянии, заочно (открытые формы) или дистанционно, т. е. с использованием новых информационных технологий, включая компьютерные телекоммуникации. Такие программы используются для получения разнообразных документов об образовании.

Третья модель – обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений. Она предусматривает совместную подготовку единых программ заочного дистанционного обучения для нескольких учебных заведений по ведущим дисциплинам (в любых районах страны и за рубежом). Такое сотрудничество в подготовке программ дистанционного обучения позволяет сделать их более качественными и менее дорогостоящими. Перспективная цель программы – дать возможность любому гражданину стран Содружества, не покидая своей страны и своего дома, получить любое образование на базе функционирующих в странах содружества колледжей и университетов.

Четвертая модель – автономные образовательные учреждения, специально созданные для целей открытого или дистанционного обучения, в которых студенты могут получить образование по различным направлениям. Они специализируются в создании мультимедийных курсов. Обучение полностью оплачивается организациями и фирмами, в которых работают студенты. Самым крупным подобным учреждением является Открытый университет в Лондоне, на базе которого в последние годы проходят обучение дистанционно большое количество студентов не только из Великобритании, но из многих стран Содружества.

Пятая модель – обучение по автономным обучающим системам. Обучение в рамках по-

добных систем ведется целиком посредством видеозаписей или радиопрограмм, а также дополнительных печатных пособий. Примером такого подхода к обучению на расстоянии может служить американо-самоанский телевизионный проект.

Неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ. Такие программы ориентированы на обучение взрослой аудитории, тех людей, которые по каким-то причинам не смогли закончить школьное образование. Такие проекты могут быть частью официальной образовательной программы, интегрированными в эту программу (примеры таких программ существуют в Колумбии), или специально ориентированные на определенную образовательную цель (например, Британская программа грамотности), или специально нацеленные на профилактические программы здоровья, как, например, программы для развивающихся стран.

Как отмечают авторы статей, бесспорными преимуществами дистанционного обучения являются:

- более высокая эффективность профессиональной подготовки по сравнению с вечерней и заочными формами обучения при более низкой стоимости образовательных услуг;
- сокращение сроков обучения;
- возможности параллельного обучения в российском и зарубежном вузах;
- независимость студента от географического расположения вуза.

Эксперименты подтвердили, что качество и структура учебных курсов, равно как и качество преподавания при дистанционном обучении зачастую намного лучше, чем при традиционных формах обучения. Новые электронные технологии могут не только обеспечить активное вовлечение учащихся в учебный процесс, но и позволяют управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред. Интеграция звука, движения, образа и текста создает новую необыкновенно богатую по своим возможностям учебную среду, с развитием которой увеличится и степень вовлечения учащихся в процесс обучения. Интерактивные возможности используемых в системе дистанционного обучения программ и систем доставки информации позволяют наладить и даже стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную

поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения. Современные компьютерные телекоммуникации способны обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения.

Основные проблемы организации дистанционной формы обучения.

Эффективность дистанционного обучения напрямую зависит от тех преподавателей, кто ведет работу с учащимися в Интернете. Это должны быть преподаватели с универсальной подготовкой, владеющие современными педагогическими и информационными технологиями, психологически готовые к работе с учащимися в новой учебно-познавательной сетевой среде. К сожалению, в нашей стране не ведется подготовка специалистов подобного рода. Другая проблема – инфраструктура информационного обеспечения студента в сетях. Вопрос о том, какой должна быть структура и композиция учебного материала остается открытым. Наряду с этим ставится вопрос об условиях доступа к курсам дистанционного обучения. Не решен также вопрос организации и проведения оценки знаний «дистанционных» учащихся. Для его решения необходимо создание нормативно-правовой базы оценки знаний учащихся.

Говоря о дистанционной форме образования, следует помнить о создании единого информационно-образовательного пространства, куда следует включить всевозможные электронные источники информации (включая сетевые): виртуальные библиотеки, базы данных, консультационные службы, электронные учебные пособия, киберклассы, пр. Когда речь идет о дистанционном обучении следует понимать наличие в системе учителя, учебника и ученика. Это взаимодействие учителя и учащихся. Отсюда следует, что главным при организации дистан-

ционной формы обучения является создание электронных курсов, разработка дидактических основ дистанционного обучения, подготовка педагогов-координаторов. Не следует отождествлять дистанционную форму с заочной формой обучения, ибо здесь предусматривается постоянный контакт с преподавателем, с другими учащимися киберкласса, имитация всех видов очного обучения, но специфичными формами. Следовательно, требуются теоретические проработки, экспериментальные проверки, серьезные научно-исследовательские работы. К сожалению, то, что мы сегодня видим в Интернете и в большинстве своем на компакт-дисках, никак не отвечает элементарным педагогическим требованиям. Отсюда значимость проблемы, связанной с разработкой самих курсов дистанционного обучения и методикой их использования для различных целей базового, углубленного, дополнительного образования.

Факторы и примеры, приведенные выше, показывают необходимость создания и расширения дистанционной формы обучения в России и ее регионах. Это необходимо для развития квалифицированного, интеллектуального, высокопрофессионального и просто здорового общества.

Литература:

1. Околесов, О. П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения / О. П. Околесов // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 50–56.
2. Полат, Е. С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е. С. Полат, А. Е. Петров // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 29–34.
3. Пидкасистый, П. И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П. И. Пидкасистый, О. Б. Тыщенко // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 7–12.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА

В настоящее время одной из проблем высшей школы является создание оптимальных условий, при которых возможно повышение качества преподавания математики студентам нематематических специальностей. Эта проблема приобретает достаточно острый характер, так как процесс математизации охватывает многие области окружающей действительности.

Учитывая особую роль прогнозирования, особенно актуального в настоящее время, очень важно знать, что ждет человечество через год, через десятилетия; как следует развивать экономику индустриального региона без нанесения ущерба природной среде; каким должен быть алгоритм действий при наступлении аварии, неблагоприятных метеословий и т. п. На подобные вопросы должны профессионально отвечать будущие специалисты, выпускники естественнонаучного факультета, владеющие навыками пользования персональным компьютером, проведения экологических экспертиз, современными методами математического анализа и обработки результатов исследований, способные грамотно решать поставленные перед ними задачи. Научное обоснование подобных прогнозов, без сомнения, можно произвести только с помощью математических методов – путем моделирования экологической системы, ее динамики.

Изложение вопросов математики студентам естественнонаучного факультета должно отличаться от их изложения студентам технических и гуманитарных специальностей. Говоря о преподавании математики на данном факультете, следует особо обозначить цель: формирование математической культуры студентов. Помимо образовательной составляющей этого процесса следует обратить внимание на его воспитательные функции: воспитание потребности в постоянном расширении кругозора и познавательного интереса; выявление социокультурной составляющей естественнонаучного образования; воспитание позитивного отношения к математике и к сотрудничеству со специалистами математического профиля в процессе решения конкретных задач.

К числу проблем, связанных с математическим содержанием в процессе обучения на естественнонаучном факультете, можно отнести недостаточное количество учебников по математике, соответствующих потребностям конкрет-

ных специальностей, методическую подготовку преподавателей математики для преподавания на данном факультете и отсутствие научных исследований на математических кафедрах по прикладным проблемам, характерным для данного факультета.

Дисциплина «Математика» включена в федеральный компонент цикла общих математических и естественнонаучных дисциплин основной образовательной программы. Курс является базовым в системе профессиональной подготовки выпускников классического университета.

Практические занятия по математике на естественнонаучном факультете необходимо строить с учетом следующих главных методических блоков: изучение теоретического материала с соответствующим уровнем математической строгости и решение модельных практических задач по изучаемой теме, составленных с учетом идеи преемственности в обучении.

В результате изучения дисциплины студенты естественнонаучного факультета должны:

- иметь представление о месте и роли математики в современном мире, мировой культуре и истории, о математическом мышлении;
- знать основные понятия, определения, теоремы математического анализа, линейной алгебры и аналитической геометрии, теории вероятностей и статистики;
- уметь находить пределы, производные, вычислять интегралы, решать системы линейных и дифференциальных уравнений, рассчитывать основные характеристики теории вероятностей и статистики, строить математические модели изучаемых явлений;
- приобрести навыки постановки математических задач, выбора и применения качественных математических методов исследования, использования полученных результатов для прогнозирования.

Нередко осуществляется разрозненное преподавание математики и специальных естественнонаучных дисциплин, и математика остается системой, замкнутой в себе. Преодолеть это возможно, если обучение математике на факультетах нематематического профиля осуществлять, используя концепцию профессиональной направленности преподавания математики, позволяющую в процессе обучения максимально

удовлетворять тем требованиям, которые предъявляются к математическому образованию студентов соответствующей специальности [1, с. 9].

Математика для студентов естественнонаучного факультета должна быть в первую очередь доступной, адаптация математического текста совершенно необходима для успешного восприятия. Здесь могут помочь профессионально ориентированные учебные пособия: Гроссман С. «Математика для биологов»; Баврин И. И. «Высшая математика»; Самнер Г. «Математика для географов» и др. Это учебники, содержащие изложение высшей математики, сопровождаемое рассмотрением математических моделей из естественнонаучных дисциплин.

В целях формирования и усиления мотивации изучения математики студентов естественнонаучного факультета курс лекций должен содержать расширение известных интерпретаций математических понятий, элементы математического моделирования некоторых геолого-географических, биологических, химических, экологических процессов и явлений. Задачи, предлагаемые на практических занятиях, необходимо подбирать в соответствии с основной специализацией студентов, при этом показывается возможность применения математических знаний в сфере их профессиональной деятельности.

При изложении темы «Векторы» следует отметить, что векторы применяются в климатологии при рассмотрении ветровых движений и в геоморфологии, где с их помощью оценивают влияние наклона долины на степень размыва речного русла. Изучая производную, можно дать ее интерпретацию, используя понятие уклона, один из морфометрических показателей, характеризующий общий облик рельефа. К понятию функции в курсе математики могут привести изучения различных явлений: атмосферное давление изменяется в зависимости от высоты местности. Здесь же целесообразно привести примеры графического задания функции как результат работы приборов самописцев, имеющихся на метеорологических станциях.

Для решения задач кристаллографии широко используется векторная и матричная алгебра, аналитическая геометрия, различные разделы дифференциального исчисления. Расчеты расстояний между структурными скважинами при разведке и разработке массивных заложений производится с применением определенных интегралов. Задачи о тепловых потоках от пласта к окружающим породам и о движении газа в пористой среде решаются с помощью дифференциальных уравнений [2, с. 216].

Уже в конце XVII – начале XVIII веков предпринимались попытки использовать математику в биологии. Так Д. А. Борели делал математические расчеты движения животных, Р. А. Ремюр

пытался найти математические законы строения ячеек пчелиных сот, А. Кетлер доказал, что различные физические особенности и поведение человека подчиняются закону распределения вероятностей.

Укажем некоторые примеры математических задач, которые можно ставить перед студентами естественнонаучного факультета: аналитическое описание измерений очертаний профиля во времени; вычисление количества воды, проникшей в грунт; вычисление объема холма; изучение модели роста численности популяции; моделирование онкологических заболеваний; установление оптимальных режимов выращивания микроорганизмов.

Несмотря на сложность процесса математического моделирования, его фрагментарно следует проводить во время занятий, так как это значительно повышает интерес студентов к изучению высшей математики. Такой методический прием является и психологическим фактором, так как убедительно показывает студентам, насколько важна математика для изучения естествознания, и настраивает их на серьезное отношение к ее изучению.

Чтобы профессиональное образование стало междисциплинарным, необходимо, чтобы учебные планы перестали быть механической смесью предметов и объединились в одно целое с единой общей целью. При построении содержания учебного процесса необходимо учитывать знания, умения и навыки, ориентированные на практику, развивая у будущих специалистов естественнонаучного факультета способность воплощать эти знания на деле.

Перед современной наукой стоят сложные проблемы по составлению прогнозов результатов хозяйственной деятельности человека, по созданию региональных и отраслевых банков данных, по автоматизации исследований и обработке больших объемов измерений состояния ресурсов Земли. В решении этих проблем надежными помощниками будут математика и математики. И именно поэтому так важно, чтобы специалисты естественнонаучного факультета в наше время умели понимать их язык и их образ мышления.

Литература:

1. Матейко, О. М. Особенности обучения высшей математике студентов геолого-географических специальностей [Текст] / О. М. Матейко, В. Г. Скатецкий // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. – 2006. – № 4 (25). – С. 216–223.
2. Скатецкий, В. Г. Профессиональная направленность преподавания математики: теоретический и практический аспекты [Текст] / В. Г. Скатецкий. – Мн.: БГУ, 2000. – 160 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социальный заказ общества ориентирует отечественную педагогику и школьную практику на формирование творческой личности, что требует переоценки традиционного понимания учения как процесса воссоздания и усвоения прошлого опыта.

Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» предназначен для формирования у учащихся сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности других людей, знаний и умений распознавать и оценивать опасные ситуации, а также определять способы защиты от них, оказывать само- и взаимопомощь.

Содержание предмета включает теорию и практику здорового образа жизни, защиты человека в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, оказания первой медицинской помощи.

Изучение предмета позволяет ученикам получить систематизированные представления:

- о личном здоровье и здоровье населения;
- о здоровом образе жизни;
- о различных опасных ситуациях и влиянии их последствий на здоровье человека;
- об алгоритме безопасного поведения.

Программа предмета ОБЖ основного общего образования состоит из трех разделов:

- безопасность человека в опасных и чрезвычайных ситуациях;
- основы медицинских знаний;
- основы здорового образа жизни.

Содержание многих школьных предметов, в том числе и основ безопасности жизнедеятельности, перенасыщено теоретическими и фактическими сведениями, которые должен усвоить ученик. Традиционно процесс обучения наполнен преимущественно репродуктивной деятельностью учащихся, рассчитанной на запоминание и воспроизведение полученной информации. Преобладание в процессе обучения репродуктивных методов приводит к тому, что учащиеся усваивают «готовые знания», не имеют представления об общих механизмах познания. Создается ситуация, при которой образование не обеспечивает должного развития учащихся. Такое обучение формирует скорее потребителя, беспомощного в творческом плане, который, столкнувшись с новыми условиями или обстоятельствами, оказывается недееспособным. Выход из этой ситуации совре-

менная педагогика видит в создании такой системы образования, которая бы способствовала развитию учащихся и их творческих способностей.

В существующей системе образования недостаточно внимания уделяется опыту творческой деятельности, одному из компонентов содержания образования и особенно при обучении основам безопасности жизнедеятельности.

Под опытом творческой деятельности понимается уникальный материально-духовный продукт, предполагающий единство теоретических знаний, умений и способов поиска новых проблем и путей их практического разрешения, ведущего к позитивному преобразованию личности, ее отношения к окружающему миру. Таким образом, опыт творческой деятельности как компонент содержания школьных основ безопасности жизнедеятельности объективно взаимосвязан и находится в постоянном взаимодействии с другими компонентами – знаниями о мире.

В преподавании основ безопасности жизнедеятельности, как ни в одном другом предмете, необходимо опираться на структуру личности, оценивать и анализировать сформированность умений и навыков учеников по шести основным позициям: общеучебным, информационным, исследовательским, профессиональным, коммуникативным, социальным. При интерактивном обучении ученик может самостоятельно строить свою активность либо совмещать свою деятельность в общении с педагогом в ситуации диалога.

Одной из важных задач обучения основам безопасности жизнедеятельности (как дисциплины интегрирующей) является формирование критического и одновременно творческого мышления, потребность в котором возникает всякий раз, когда человек сталкивается с необходимостью решения сложных задач, попадает в новые условия. Овладение интерактивными методами позволяет сформировать безопасное поведение в чрезвычайных ситуациях различного характера, поэтому педагог должен выбрать такую форму обучения, где ситуация (модель) опасности присутствует, но она управляема и разрешима. Это возможно сделать, внедряя в образовательный процесс интерактивные методы обучения.

Интерактивные методы позволяют учитывать особенности восприятия и переработки новой информации учащимися, предоставляя им воз-

возможность проявить себя с наилучшей стороны. Применение интерактивных методов в обучении ОБЖ естественным образом меняет способ взаимодействия учителя и ученика.

Необходимые условия для применения интерактивных методов обучения:

- наличие проблемной формулировки темы занятия;
- учебное пространство, располагающее к диалогу;
- мотивационная готовность учащихся и педагога к совместной деятельности;
- специальные ситуации, побуждающие учеников к интеграции усилий для решения поставленной задачи;
- наличие основных правил учебного сотрудничества для обучающихся и педагогов;

– общегрупповые и межличностные навыки анализа и самоанализа;

– новые формы учебных взаимодействий между участниками образовательного процесса;

– умение задавать конструктивные вопросы.

На рис. 1 представлена «учебная пирамида», демонстрирующая эффективность усвоения учебного материала в ходе применения того или иного обучающего метода. Наиболее эффективны интерактивные методы (три нижних уровня) по сравнению с традиционными (верхние уровни пирамиды).

Однако успеха в обучении можно достичь, рационально применяя все обучающие методы. Видами интерактивных методов являются: мозговая атака, обучение в малых группах, метод учебных центров, деловая игра, метод проектов и др.

Ведущая роль в формировании опыта творче-

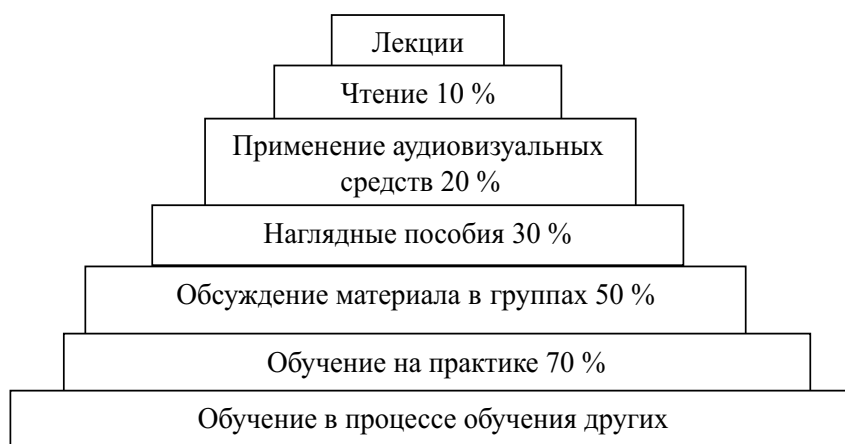


Рис. 1. Учебная пирамида

ской деятельности учащихся отводится методу проектов. В нашей стране идеи проектного обучения связаны с именами выдающихся педагогов П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина, Н. К. Крупской, М. В. Крупениной, Е. Г. Кагарова. Однако чрезмерная универсализация проектного метода обучения и вытеснение им классно-урочной системы привели к снижению образованности школьников и, как следствие, метод проектов был осужден и стал считаться «непедагогическим». Запрет метода проектов положил конец всем экспериментам в этом направлении в нашей стране как в области обучения, так и в воспитании детей, и вместе с этим резко снизилось внимание к основной философской идее образования – направленность его на учащегося.

В настоящее время при подготовке компетентного специалиста эта идея вновь стала определяющей в деятельности российских школ. В связи с модернизацией российского образования возник интерес к проектному

обучению у ученых и учителей. Основной целью использования метода проектов при обучении основам безопасности жизнедеятельности является самостоятельное постижение учащимися учебных проблем безопасности жизнедеятельности, имеющих для них жизненный смысл. У учебного проектирования масса достоинств, одно из которых – осязаемый результат творческой деятельности учащихся. Материализованным продуктом проектирования является учебный проект, который определяется как самостоятельно принимаемое учащимися развернутое решение проблемы в виде разработок, макетов, карт, схем, а также конкретной деятельности по снижению опасности окружающей среды, изучению и описанию объектов и процессов природы. Дидактической единицей в методе проектов становится взятая из реальной жизни и значимая для учащихся проблема (экологическая, историческая, социально-экономическая, краеведческая и т. д.).

Организуя проектную деятельность, необходимо создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из различных источников информации;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями и умениями при решении проблемных заданий;
- приобретают коммуникативные умения, работая в группах;
- развивают исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения и т. д.);
- развивают творческое мышление.

Метод проектов способствует формированию компонентов опыта творческой деятельности учащихся, представленных на рис. 2.

Содержание основ безопасности жизнедеятельности обладает богатыми возможностями в плане применения технологии проектного обучения, что подтверждается требованиями к уровню подготовки школьников. Эти требова-

ния предполагают, что учащиеся должны уметь прогнозировать, например, с точки зрения безопасности жизнедеятельности, тенденции изменения природных и социально-экономических объектов и природного комплекса в целом в результате хозяйственной деятельности человека.

Нередко можно услышать мнение о том, что метод проектов применяется в основном при изучении образовательной области «Технология». Вероятно, что данная образовательная область обладает наибольшим потенциалом в использовании проектной технологии, однако для того, чтобы получить качественные проекты старшеклассников, начинать применение данного метода целесообразно при изучении начального курса основ безопасности жизнедеятельности. Во многих работах отечественных ученых отмечается, что от старшеклассников можно добиться высоких результатов в любой области деятельности только в случае, если творческое начало личности формируется не позднее 5–6-х классов.

На рис. 3 представлена модель организации проектной деятельности учащихся, показыва-

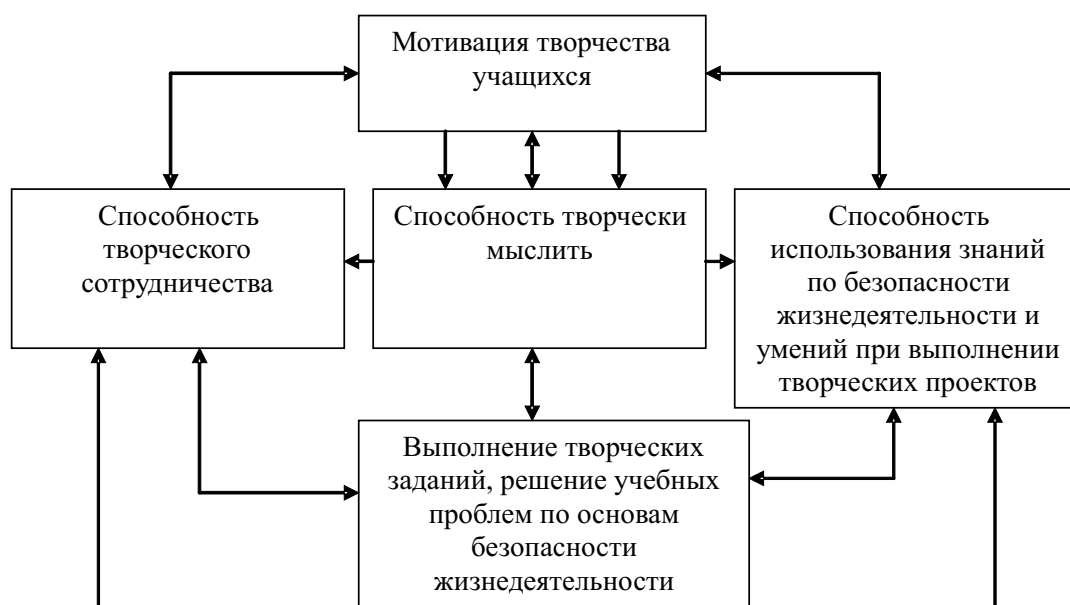


Рис. 2. *Схема творческой деятельности учащихся, формируемая при обучении основам безопасности жизнедеятельности*

ющая формирование опыта творческой деятельности при изучении основ безопасности жизнедеятельности. Модель состоит из трех взаимосвязанных компонентов: структурного, технологического и компонента управления, реализация которых в школьной практике приводит к конечному результату учебного процесса – творческому развитию школьников. При построении модели учитывались подходы к организации

учебной деятельности, обеспечивающие многостороннее развитие личности учащегося.

Структурный компонент модели включает несколько взаимосвязанных элементов, которые отражают деятельность учащихся при включении их в активный учебно-познавательный процесс: цели, задачи, учебные действия учащихся и результат деятельности. Цель выполняет функцию направления деятельности, поэтому необ-



Рис. 3. Модель организации проектной деятельности

ходимо, чтобы школьники постарались овладеть умением формулировать цели самостоятельно, из внутренних побуждений, которые выступают в качестве мотивов деятельности.

Учебные задачи фокусируют в себе творческие и воспроизводящие стороны учебной деятельности. Учебные действия, объединенные общим мотивом, выполняются в определенной последовательности и обеспечивают достижение цели. Технологический компонент включает использование учителем основных методов, средств, форм и приемов обучения.

Основными методами (по характеру познавательной деятельности учащихся), используемыми в проектной деятельности, являются: репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский. К средствам обучения относятся: печатные (учебники, атласы, хрестоматии, рабочие тетради для проектной работы, научно-популярная и художественная литература), наглядные (таблицы, схемы, рисунки, карты), технические и т. д.

В настоящее время в школах используются средства информационных технологий, позволяющих осуществить сбор, хранение, обработку, вывод и тиражирование всех видов информации. Свободный и оперативный доступ к информации при использовании компьютерных средств обеспечивает возможность формирова-

ния у учащихся умения добывать, перерабатывать, анализировать информацию из различных источников, сократить время на сбор информации при работе над проектом, осуществлять визуализацию изучаемых закономерностей (в виде графиков, моделей, диаграмм).

Основными формами проектного обучения являются: урок подготовки к работе над проектом, урок выполнения проекта, урок-презентация проекта, практическая работа на местности, экскурсия, домашняя работа над проектом.

Компонент управления включает рассмотрение управленческих функций, как учителя, так и учащихся. Цель управления учебной деятельностью состоит в осуществлении перевода каждого ученика из объекта в субъект управления. Функциональный состав механизма управления представлен управленческими действиями учителя и учащихся:

- педагогический анализ познавательного процесса учителем и ситуационный анализ процесса учения учеником;
- осуществление целеполагания деятельности учителем и учащимися;
- передача содержания учебной информации учителем и рефлексивное усвоение информации учеником;
- прогнозирование достижений обучающихся и определение мотивов учения;

– определение зоны ближайшего развития личности ученика и т. д.

С целью выделения систем действий учителя и учащихся предварительно важно определить этапы разработки проекта. К настоящему моменту сложились следующие стадии разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, оформление результатов, общественная презентация и рефлексия (табл. 1).

Для подготовки учителя безопасности жизнедеятельности к проектной деятельности в

школе на кафедре «Безопасность жизнедеятельности» Сахалинского государственного университета ведется большая работа по отработке метода проекта среди студентов 3–4-х курсов при изучении дисциплины «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности». Для этой цели кафедрой создан банк проектов, где студенты определяют свое направление выполнения проекта или предлагают свои темы исследования. Полученные знания студенты применяют на педагогической практике.

Таблица 1

Последовательность выполнения проектов по основам безопасности жизнедеятельности

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Разработка проектного задания	Учитель отбирает возможные темы и предлагает учащимся	Учащиеся обсуждают и принимают решение по выбранной теме
1.1. Выбор темы проекта	Учитель предлагает учащимся совместно выбрать тему проекта	Группа учащихся совместно с учителем отбирает тему
	Учитель участвует в обсуждении тем, предлагаемых учащимися	Учащиеся самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения
1.2. Выделение подтем и тем проекта	Учитель предварительно выделяет подтемы и предлагает учащимся для выбора	Каждый ученик выбирает себе подтему или предлагает новую
	Учитель принимает участие в обсуждении с учащимися подтем проекта	Учащиеся активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый ученик выбирает одну из них для себя
1.3. Формирование творческих групп	Учитель проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	Учащиеся уже определили свои роли и группируются в соответствии с ними в малые команды
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, заданий, отбор литературы	Если проект объемный, то учитель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности, подбирает соответствующую литературу	Отдельные учащиеся могут принимать участие в составлении заданий. Вопросы для поиска ответа могут вырабатываться в командах с последующим обсуждением в классе
1.5. Определение формы выражения итогов проектной деятельности	Учитель принимает участие в обсуждении	Учащиеся обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности (альбом, натуральные объекты)
2. Разработка проекта	Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Учащиеся осуществляют поисковую деятельность
3. Оформление результатов	Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Учащиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами
4. Презентация	Учитель организует экспертизу (в качестве экспертов приглашает старших школьников, родителей, учителей и т. д.)	Защищают проект в индивидуальной или коллективной форме; включение в дискуссию; отстаивание своей позиции
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывает их оценки	Осуществляют рефлексию процесса, себя в нем с учетом оценки других. Желательна групповая рефлексия

Литература:

1. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. По-

лат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999–2005. – С. 112.

2. Kilpatric, W. H. The Project Method / W. H. Kilpatric // Teachers College Record. – 1918. – 19 September. – P. 319–334.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ

Охрана здоровья подрастающего поколения, в том числе молодежи и студентов, считается одной из важнейших социальных задач общества. Здоровье каждого гражданина государства – это, в целом, здоровье самого государства.

В современных условиях социальной и экономической нестабильности нашего общества студенты испытывают наибольшее отрицательное воздействие, так как половое созревание и физическое становление молодых людей совпадает с периодом адаптации к изменившимся условиям их жизни, отрывом от семьи, новыми условиями обучения, высокими интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Ухудшение здоровья студентов связано, в том числе, и с распространением негативных тенденций в их образе жизни. Ежегодно увеличивается количество курящих, употребляющих алкоголь и наркотики студентов.

Проблема укрепления здоровья студенческой молодежи сложна и многогранна. Одним из важнейших условий укрепления здоровья человека являются регулярные занятия физкультурой и спортом. Проведенный нами опрос выявил следующие причины, негативно влияющие на процесс вовлечения студентов в активные занятия физкультурой и спортом:

- низкий уровень материальной базы учебных заведений;
- недостаточно высокая квалификация педагогических кадров, особенно среди учителей общеобразовательных школ, которые не всегда имеют достаточный уровень теоретической и практической подготовки;
- отсутствие активной пропаганды физической культуры и спорта, здорового образа жизни;
- отсутствие интереса и мотивации к регулярным занятиям физкультурой и спортом;
- отсутствие образовательных программ, направленных на формирование медико-биологических и гигиенических знаний, способствующих профилактике и снижению уровня заболеваемости, помогающих в воспитании здорового поколения.

В последние годы настораживает тот факт, что среди студентов, поступивших на первые курсы университета, число регулярно занимающихся физкультурой и спортом сокращается

очень заметно. Многие первокурсники в школе не занимались игровыми видами спорта, впервые встали на лыжи только в вузе, при этом прожили всю жизнь на Сахалине, где раньше на лыжах стояли практически все. Во многом это не вина студентов, а их беда. Материально-техническое оснащение школ оставляет желать лучшего. Не во всех школах есть укомплектованные спортивные залы, инвентарь для занятий видами спорта, особенно зимними. Даже областные специализированные ДЮСШ по волейболу и баскетболу не имеют своих залов.

Без активного и сознательного отношения студентов к своему здоровью, без формирования у каждого из них привычки и стремления к здоровому образу жизни, надеяться на успех в охране и укреплении здоровья нельзя. Для будущего педагога регулярные занятия физкультурой и спортом должны стать одним из приоритетов в личностном развитии и саморазвитии. Студент, имеющий сильный интерес к занятиям физкультурой, будет сам искать возможности реализовать свой потенциал. При отсутствии интереса вовлечение студентов в занятия физкультурой является довольно сложной проблемой, где побудительным мотивом является стремление получить зачет по предмету, быть успевающим, получить стипендию и другие.

Наше исследование показало, что среди первокурсников, регулярно занимающихся физкультурой, 70 % составляет молодежь, приехавшая на учебу из районов Сахалинской области. Но уже ко второму курсу число студентов, регулярно занимающихся физкультурой, снижается до 50 %. Интерес студентов к регулярным занятиям физкультурой и спортом падает.

Выход из создавшегося положения нам видится в изменении структуры проведения учебных занятий. Для этого необходимо в начале учебного года предложить студентам определиться, каким видом спорта они хотели бы заниматься, исходя из тех видов спорта, которые практикуются в СахГУ: волейбол, баскетбол, футбол, лыжная подготовка, легкая атлетика, теннис, атлетическая гимнастика. Лица, не определившиеся с видами спорта, могут заниматься в группах ОФП. Студенты поддерживают данное предложение, так как проведение занятий по интересам устраивает большинство. Заня-

тия спортом по собственному желанию обеспечивают сознательное отношение к укреплению здоровья студентов.

Совместно с медицинским персоналом СахГУ необходимо пересмотреть критерии освобождения студентов от занятий физкультурой. И не освобождать вообще студентов от занятий физкультурой и спортом, а создать специальные медицинские группы по заболеваниям. Этот процесс можно проводить во время ежегодных медицинских осмотров.

Свою дальнейшую работу по привитию интереса студентов к занятиям физкультурой и спортом мы видим в увеличении работы по

пропаганде здорового образа жизни, формировании идеала физического здоровья как важнейшей составляющей образа жизни будущего специалиста.

Литература:

1. Булгакова, Н. Ж. Обучение в школе / Н. Ж. Булгакова. – М.: Просвещение, 1998.
2. Вайцеховский, С. М. Физическая подготовка / С. М. Вайцеховский. – М.: Физкультура и спорт, 2002.
3. Гордон, С. М. Техника занятий / С. М. Гордон. – М.: Физкультура и спорт, 1998.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Специфическая особенность предмета «Математика» заключена в том, что в нем нет своего материального предмета исследования, его нельзя потрогать руками, увидеть глазами. Хотя значительная часть математических понятий и родилась при изучении реальных явлений – вспомним историю возникновения арифметики или геометрии. В процессе своего развития математика балансирует между материальным предметом из бытия и чистой абстракцией и это делает ее самой могущественной наукой.

Пифагор считал, что миром правят числа. Эту мысль развил Платон в философско-художественной теории анамнезиса (воспоминания). Платон считал абсолютные математические идеи объективно существующими на небе. Душа человека первоначально также обреталась на небе и впитывала эти идеи. Затем, когда начинается земной цикл жизни души, она «припоминает» эти божественные идеи и воплощает их в математических аксиомах и философских учениях.

Немаловажным условием организации образовательного процесса в вузе является деятельностный подход в обучении, составными частями которого являются виды деятельности: поиск, анализ, обобщение, практическая работа, которая осуществляется посредством методов исполнительской деятельности: упражнение – повтор, упражнение – вариация [3, с. 150].

С психологической точки зрения человеческая деятельность – это не сумма действий, а сложное динамическое образование. Она связана сложными и многообразными отношениями и с индивидуальными свойствами личности, и с общественным и индивидуальным сознанием, с опытом человека, с его природной и культурной средой. Значение деятельности определяется тем, что психика не только в ней проявляется, но и формируется в течение жизни. О направленности (системе побуждений – идеалов, убеждений, интересов) личности, о ее устойчивых отношениях к разным сторонам действительности (характере) узнают, анализируя деятельность. Ценные или нежелательные особенности личности складываются в зависимости от того, в какую деятельность включен человек.

Признаки понятия «деятельность»:

1. Процесс действий (их совокупность, последовательность).

2. Деятельность сознательно направлена в целом на приспособление к требованиям среды и (или) некоторое преобразование ее.

3. Имеет значение для существования и развития человека и (или) общества [2, с. 173].

Основные виды деятельности – труд, учение, игра, (познание, общение, труд).

В частности, общение как деятельность, которая может быть включена либо в учение, либо в труд, либо в игру, либо в некоторых случаях может обособляться.

С философской точки зрения в психологии давно выкристаллизовалось утверждение, что психика и проявляется, и формируется в деятельности (о том же говорит и народная мудрость: «Чтобы научиться плавать, надо лезть в воду», «За битого двух небитых дают»). Это, в частности, значит: чтобы повлиять на психику человека в целях ее развития, нужно создать условия для изменения деятельности, для включения человека в подходящую деятельность.

При обучении математики в вузе мы применяем различные виды деятельности: игра, учебная деятельность, трудовая деятельность. Деятельность представляет собой систему, состоящую из отдельных компонентов: действия, операции, цели, мотивы и др. Каждый из этих компонентов представлен на определенном уровне деятельности.

Уровень деятельности. Одной из задач психологического анализа деятельности является выяснение побудительных причин, по которым она осуществляется, или мотивов поведения. Мотив (в различных концепциях жестко или пластично) связан с деятельностью как сложной системой [5, с. 152].

Типичными особенностями ситуации, мотивирующей деятельность, являются интенсивность, необычность и новизна стимуляции. Термином «мотив» обозначают побуждения, объясняющие индивидуально-психологические различия между людьми в протекании деятельности в идентичных условиях.

Выделяют следующие виды мотивов:

- стремление к достижению успеха;
- уничижение (подчинение, мазохизм, самобичевание);
- аффиляция (стремление к установлению равных дружеских отношений);

- агрессия (стремление нанести вред другому);
- автономия (потребность в уединении);
- преодоление трудностей (стремление к преодолению препятствий);
- повиновение (подчинение авторитету);
- самооправдание;
- доминирование (стремление к власти);
- демонстративность (артистизм);
- избегание опасности [1, с. 189].

Уровень действия. По словам С. Л. Рубинштейна, задача психологического изучения деятельности состоит именно в том, чтобы, не превращая действие и деятельность в психологические образования, разработать подлинную психологию действия.

Действие – это один из определяющих компонентов деятельности человека, который формируется под влиянием осознанного результата или цели. В структуру действия входят не только реактивные и исполнительные элементы, но и элементы экспрессии, чувствительности, памяти, предвидения и оценки. В целом действие состоит из трех частей: ориентировочной, исполнительной и контролирующей [4, с. 147].

Уровень операции. Операция – одна из составляющих деятельности, определяемая условиями выполнения действия. Операция является способом выполнения действия. Операции формируются двумя способами: с помощью подражания и путем автоматизации действий. В отличие от действий операции малоосознаваемы.

Уровневое строение деятельности обеспечивает многозначность взаимодействия субъекта с миром. В процессе этого взаимодействия происходит формирование психического образа, осуществление и изменение опосредованных им отношений человека с предметным миром.

Творчество. Творчество может рассматриваться двояко – как компонент какой-либо деятельности и как самостоятельная деятельность. Существует мнение, что в любой деятельности присутствует элемент творчества, т. е. момент нового, оригинального подхода к ее выполнению. В этом случае в качестве творческого элемента может выступить любой этап деятельности – от постановки проблемы до поиска операциональных способов выполнения действий. Когда творчество направлено на поиск нового, оригинального, возможно, ранее неизвестного решения, оно обретает статус деятельности и представляет собой сложную многоуровневую систему. В этой системе выделяются специфические мотивы, цели, способы действия, фиксируются особенности их динамики.

Творческая активность возникает в условиях решения творческих задач, и любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом. Тем не менее, дифференциально-психологический анализ поведения людей в раз-

нообразных жизненных ситуациях показывает, что существует такой тип личности, который использует оригинальные способы решения любых жизненных задач, – это тип творческой личности. Основной особенностью творческой личности является креативность [6, с. 73].

Креативность – интегративное качество психики человека, которое обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. Творчество – один из видов деятельности и креативность, как устойчивая совокупность черт, способствующих поиску нового, оригинального, нетипичного, обеспечивают прогресс общественного развития. На уровне общественных интересов креативность действительно рассматривается, как эвристический способ жизнедеятельности. Но на уровне социальной группы поведение творческой личности может быть оценено как вид деятельности, не согласующейся с нормами и предписаниями, принятыми в данном сообществе людей. Творчество может рассматриваться как норма поведения, не согласующаяся с принятыми нормами, но при этом не нарушающая правовые и моральные предписания группы.

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры. Преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе. Вследствие продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создал знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу. Пользуясь этими орудиями, он построил современное общество, города, машины, с их помощью произвел на свет новые предметы потребления, материальную и духовную культуру и, в конечном счете, преобразовал самого себя. Исторический прогресс, имевший место за последние несколько десятков тысяч лет, обязан своим происхождением именно деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей [7, с. 4].

Деятельность человека имеет следующие характеристики: мотив, цель, предмет, структуру и средства. Мотивом деятельности называется то, что побуждает ее, ради чего она осуществляется. В качестве мотива обычно выступает конкретная потребность, которая в ходе и с помощью данной деятельности удовлетворяется.

Мотивы человеческой деятельности могут быть самыми разными: органическими, функциональными, материальными, социальными, духовными. Тип деятельности обычно опреде-

ляется по ее доминирующему мотиву. Доминирующему потому, что всякая человеческая деятельность полимотивирована, т. е. побуждается несколькими различными мотивами.

Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно сделать, запомнить, обдумать, высказать суждение. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты.

Но, оказывается, что психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности.

В качестве цели деятельности выступает ее продукт. Он может представлять собой реальный физический предмет, создаваемый человеком, определенные знания, умения и навыки, приобретаемые в ходе деятельности, творческий результат (мысль, идея, теория, произведение искусства). Цель деятельности не равнозначна ее мотиву, хотя иногда мотив и цель деятельности могут совпадать друг с другом.

Предметом деятельности называется то, с чем она непосредственно имеет дело. Так, например, предметом познавательной деятельности является всякого рода информация, предметом учебной деятельности – знания, умения и навыки, предметом трудовой деятельности – создаваемый материальный продукт.

Всякая деятельность имеет определенную структуру. В ней обычно выделяют действия и операции как основные составляющие деятельности. Действием называют часть деятельности, имеющую вполне самостоятельную, осознанную человеком цель.

Студентам предлагается приготовить доклады из различных областей, с которыми связана математика: «Формирование нового знания в математике: рациональные переходы в истории математики», «Золотое сечение», «Иррациональные уравнения», «Философские и исторические аспекты бесконечности в математике», «Математика и искусство», «Изучение и анализ явле-

ния – кризис методами линейного программирования» [5, с. 159].

Для включения студентов в активную деятельность учения организуются ежегодные студенческие чтения. Стимулирующим фактором участия их в конференциях является материальное премирование, выставление оценки «отлично» по предмету лучшим докладчикам.

В процессе подготовки докладов у студентов формируются современный взгляд на производственные отношения, умение анализировать отчетность, умение применять основы математических методов: построение графов, диаграмм, графиков, сводных таблиц и т. д.; и, конечно, происходит развитие творческих способностей – умение неординарно строить производственные отношения, выходить из критических ситуаций, применяя логическое мышление, формируется современный демократический образ производственных отношений.

Литература:

1. Баранов, С. П. Педагогика [Текст] / С. П. Баранов, А. Р. Болотина, В. А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1987. – 200 с.
2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии [Текст] / М. В. Гамезо, И. Д. Домашенко. – М.: Просвещение, 1986. – 179 с.
3. Иващенко, Ф. И. Актуальные проблемы возрастной педагогической психологии [Текст] / Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинский. – Минск: Высш. школа, 1980. – 176 с.
4. Ильина, Т. А. Педагогика [Текст] / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 250 с.
5. Кочергин, А. В. Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе: учебное пособие к спецкурсу [Текст] / А. В. Кочергин, В. П. Мизинцев. – Куйбышев: изд-во КГПИ, 1986. – 156 с.
6. Маркова, А. К. Пути развития советской психологии обучения [Текст] / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1982. – № 12. – 80 с.
7. Материалы исследований аспирантов и научных руководителей ЮСПИ. – Выпуск 2. – Южно-Сахалинск: издательство ЮСПИ, 1998. – С. 3–8.
8. Никитина, А. Б. Значение эстетической компоненты в деятельностном развитии обучающихся с учетом возрастных и умственных способностей: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. Б. Никитина. – М.: МПГУ, 2006.

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Методика преподавания русского языка – одна из профилирующих дисциплин на филологическом факультете педагогического вуза. В результате ее изучения студенты должны усвоить основные теоретические положения науки, овладеть системой профессиональных умений.

В современном учебном процессе в среднем специальном учебном заведении и в вузе большое значение придается самостоятельной работе студентов. Это связано с тем, что ускоренным темпом идет процесс накопления информации, публикуются оригинальные научные работы, увеличивается насыщенность фактическим материалом лекционных курсов, читаемых филологам. Так называемая «классическая» лекция не вмещает всего нового. Поэтому преподаватель многие разделы выносит на самостоятельное изучение.

С уменьшением количества аудиторных занятий значимость лекций не снижается, так как лекционный курс по-прежнему является теоретической основой формирования профессиональных умений и навыков, хотя изменяется направленность и форма подачи материала: акцент переносится на более важные моменты той или иной темы, учебный материал излагается в сжатой форме; в ходе лекции даются рекомендации для дальнейшей работы на практических и семинарских занятиях, для самостоятельной внеаудиторной работы.

На лекции же мы побуждаем студентов самостоятельно добывать знания, что требует активизации их мыслительной деятельности. Этого можно добиться разными способами и приемами: проблемным изложением материала, использованием таблиц, опорных сигналов, опорных конспектов, каждый из которых применяется по мере необходимости. Одним из элементов общей системы являются компакты. Компакты представляют собой графическое отображение изучаемой темы при значительном сокращении опорных сигналов. В компактах четко и ясно выделяются ключевые элементы темы, отражается логика лекций. Одни используются по ходу изложения материала с тем, чтобы научить студентов самому процессу их построения. Другие – на заключительном этапе лекции как ее итог. Полезно предложить студентам в качестве домашнего задания самостоятельно составить компакты по

работе с конспектами лекций, учебниками, дополнительной литературой. Использование их должно быть системным, только при этом условии они полезны и целесообразны.

Самостоятельная работа – это познавательная учебная деятельность, выполняемая по заданию преподавателя, под его руководством, но без его непосредственного участия. В процессе самостоятельной работы осуществляется развитие познавательных способностей студентов, в результате систематически проводимой самостоятельной работы студенты оказываются подготовленными к самообразованию как более высокому уровню познавательной деятельности.

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка в вузе является ориентация всего учебного процесса на активизацию самостоятельной познавательной деятельности студентов. Познавательная самостоятельность как свойство психики характеризуется внутренней потребностью человека в знаниях, умением их приобретать из различных источников и творчески их использовать на практике.

Выделяются два направления в системе методической подготовки студентов – будущих учителей русского языка: 1) школьное (систематизация знаний студентов по школьному курсу русского языка и его методическое осмысление), для реализации которого необходимы такие методические дисциплины, как практикум к школьному курсу русского языка, трудные вопросы школьной орфографии и пунктуации, школьное речеведение, детская речь; 2) вузовское, предусматривающее усвоение современных концепций теории обучения русскому языку в средних общеобразовательных учебных заведениях, овладение педагогическими, исследовательскими умениями в области методики преподавания русского языка.

Вопросы профессионального образования будущего учителя на современном этапе приобретают новое наполнение, связанное с необходимостью подготовки студентов к профессионально грамотному решению нестандартных, сложных ситуаций в образовании и воспитании молодого поколения, что напрямую связано с исследовательскими умениями.

Усовершенствование системы подготовки будущих специалистов к профессиональному, компетентному вхождению в современный рынок труда связано с прочно сформулированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии. Одна из тенденций в современной педагогической практике – переход от традиционного обучения с авторитарной ролью преподавателя и пассивными методами к деятельностно-развивающему, личностно-ориентированному обучению, к активным методам обучения и учения.

Развиваются современные подходы к организации учебного процесса. Знания из цели образования превращаются в средство развития познавательных (когнитивных) и личностных качеств студентов, преподаватель – из «передатчика» знаний – в организатора учебно-познавательной деятельности, развивающей среды в педагогическом процессе. Соответственно акцент с обучающей деятельности преподавателя переносится на познавательную деятельность студентов.

Самостоятельная познавательная деятельность студентов по методике преподавания русского языка будет результативной, если студенты овладели культурой умственного труда: верно выделяют учебную задачу, успешно пользуются рациональными учебными действиями, правильно осуществляют самоконтроль (это три взаимосвязанных компонента учебной деятельности).

Учебная задача (цель) преподавателем определяется на каждом занятии (лекционном, практическом). Преподаватель формулирует конкретно цель занятия, и студенты осознают эту цель как учебную задачу.

При самостоятельном изучении темы студенты вначале изучают теоретический материал, а затем выполняют, решают различного рода методические задачи: упражнения на методическое осмысление того или иного теоретического материала по современному русскому языку, подобранного с определенными дидактическими целями; определение логического пути раскрытия того или иного языкового понятия; формирование задания таким образом, чтобы учащиеся могли понять сущность данного языкового явления.

Такие упражнения направлены на развитие методической зоркости студентов, умения определять дидактические возможности языкового материала, находить соответствующие методы и приемы.

Итак, выделение учебной задачи (учебных задач) – это первый компонент учебной деятельности, второй ее компонент – овладение рациональными (умственными) действиями, то есть самостоятельное определение схемы применения теоретических знаний на практике. Третий

компонент учебной деятельности – это контроль (самоконтроль).

Рекомендации преподавателя по контролю (самоконтролю) за своими действиями, связанными с применением теоретических знаний на практике, с формированием профессиональных умений и навыков, студенты используют в самостоятельной работе, выполняя методические задачи. Методические задачи по своему назначению и содержанию могут быть двух типов:

I. Иллюстративные задачи, в которых рассматриваются в методическом плане языковые явления или иные факты из программного материала по русскому языку. Цель таких задач – развивать у студентов умение знакомить учащихся с новыми для них лингвистическими понятиями. Задачи строятся на дидактическом материале учебников по русскому языку, а также на специально подобранном дополнительном материале по конкретной теме.

II. Ситуативные задачи, основанные на языковых фактах, с которыми студенты сталкиваются подчас неожиданно в той или иной речевой ситуации во время педагогической практики: при выполнении упражнений, в процессе опроса учащихся, на внеклассных занятиях по русскому языку и т. д. При этом требуется быстро принять методическое решение.

Как показывает практика, методические задачи вызывают интерес у студентов, привлекают их своей конкретностью, в то же время раскрывают перед ними возможности творческого подхода к преподаванию русского языка в школе.

Методические задачи могут быть предложены студентам как на практических или семинарских занятиях по методике преподавания русского языка, так и для самостоятельной работы.

Приведем некоторые примеры методических задач и их решения:

Методическая задача № 1. При усвоении правописания непроизносимых согласных обычно рекомендуется проверять сомнительные согласные подбором однокоренных слов, а также запомнить слова, в которых нет непроизносимого согласного (вкусный, чудесный, прекрасный, опасный). Какие еще методические приемы можно использовать, чтобы помочь учащимся лучше усвоить и запомнить данные слова?

Примерное решение задачи:

Подбор небольших текстов со словами, содержащими непроизносимые согласные, и проверочными словами; заучивание текстов наизусть.

Мнемонический способ, состоящий в определенном расположении слов, которые нужно запомнить. Оформление подобного материала в виде плакатов способствует развитию у учащихся орфографической зоркости.

Методическая задача № 2. Определите дидактические возможности следующего текста (при

изучении темы «Неполные предложения» в 8-м классе).

«Осень. Тихо в лесу. Чуть-чуть сыровато. Листья нехотя обрываются и повисают на невидимых паутинках. Долго-долго падают на землю.»

- Какие методические приемы здесь уместны?
- Составьте план анализа данного текста и сформулируйте вывод, к которому следует привести учащихся на основании анализа.

Решение задачи:

В данном случае уместны методы наблюдения и анализа текста, синтаксический разбор и сопоставление; при этом возможно создание проблемной ситуации.

Последовательность работы:

- В данном тексте определить вид предложений (по наличию главных и второстепенных членов).
- Чем отличается последнее предложение от предыдущих? Понятно ли оно вне данного текста?
- Что позволяет ответить на вопрос «Что падает на землю?».

Вывод: последнее предложение вне контекста непонятно. В нем отсутствует подлежащее, которое, однако, подсказывается предыдущим предложением.

Последнее предложение двусоставное, личное, распространенное, с отсутствующим подлежащим. В отличие от односоставных предложений, отсутствующий член легко восстанавливается из содержания предыдущего предложения. Это неполное предложение.

- Определите, полными или неполными являются другие предложения в рассмотренном тексте.

Вывод: полными и неполными могут быть как двусоставные, так и односоставные предложения; отсутствовать в неполных предложениях могут как главные, так и второстепенные члены.

Методическая задача № 3. На уроке на тему «Правописание гласных после шипящих в падежных окончаниях имен прилагательных» учитель, чтобы подвести учащихся к данному правилу, предложил просклонять прилагательные *большой, хороший*. Ученик записал на доске:

- И. Большой, хороший
- Р. Большого, хорошего
- Д. Большому, хорошему
- В. Большой, хороший
- Т. Большим, хорошим
- П. О большом, хорошем

Другой ученик (с места) поправил его, предложив в В. п. форму *большого, хорошего*.

- Как должен поступить в данной ситуации учитель?
- Какой методический недочет он допустил, давая это задание учащимся?
- Составьте свой вариант объяснения данного правила.

Методическая задача № 4. Учащимся 8-го

класса предложено объяснить знаки препинания в тексте:

«Оставляет ветка плод,
Оставляет пчелка мед.
Нивы – золото зерна,
Золотой янтарь – сосна».

Ученик объяснил, что тире поставлено между подлежащим и сказуемым, которые выражены именем существительным в именительном падеже.

- Как доказать ученику, что он ошибся?
- Какой методический прием здесь уместен?

(Имеется в виду прием подстановки пропущенного члена предложения: Нивы оставляют золото зерна. Но не: «Нивы есть золото зерна»).

В одних случаях методические задачи могут быть даны студентам с вариантами решения, в других – примерное решение может быть дано после того, как студенты разработают все варианты. При определении содержания методических задач должна учитываться не столько сложность языковых фактов, сколько их важность для осознания учащимися того или иного лингвистического понятия. Но задачи не должны представлять собой какие-то методические «головоломки», поскольку основная их цель – способствовать развитию «методического творчества» студентов. В системе подготовки студентов-филологов методические задачи – это упражнения, предваряющие планирование фрагментов урока (или урока в целом).

В качестве средств обучения студентов применению знаний, способствующих развитию самостоятельной познавательной деятельности, формированию профессиональных умений (профессиональной компетенции) могут быть (кроме указанных упражнений и задач):

- постановка перед студентами конкретных задач по использованию знаний по смежным дисциплинам;
- комплекс заданий-проектов, систематизирующих теоретическое осмысление студентами педагогических явлений;
- организация дискуссий, деловых игр, моделирование педагогических ситуаций (фрагменты уроков, педагогическая практика) и др.;
- организация семинарских занятий (с заданиями);
- организация деловых игр и комплексных заданий-проектов на практических занятиях и в период проведения «Недели русского языка».

Активной формой организации методической подготовки студентов к прохождению педагогической практики является проведение «Недели русского языка»:

- «Такие разные уроки» (дидактическая игра).
- Творческий отчет (в форме игры).
- Коллективное творческое дело: «Вести с уроков».

- Реализация проектов: «Уроки», «Грамматические бои».

Разработка программ и планов факультативов и кружков на региональные темы: «Язык фольклора коренных жителей», «Языковые особенности произведений сахалинских писателей» и др.

Результаты педагогических практик свидетельствуют о том, что активизация познава-

тельной деятельности студентов по методике преподавания русского языка в ходе решения комплекса методических задач является эффективным условием подготовки студентов к самообразовательной работе, условием формирования профессиональных умений и навыков, творческого отношения к учительской профессии – формирования профессиональной компетенции.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показывает, что многие исследователи проблемы творчества обращались к рассмотрению вопроса об условиях формирования креативности.

Так, Дж. Гилфорд [3, с. 4] выделил следующие способы стимуляции творческой активности:

Обеспечение благоприятной атмосферы. Доброжелательность со стороны учителя, его отказ от выставления оценок и критики в адрес ребенка способствует свободному проявлению дивергентного мышления.

Обогащение окружающей среды самыми разнообразными, новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности.

Поощрение высказывания оригинальных идей.

Обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного характера применительно к самым разнообразным областям как учебного, так и внеучебного характера.

Использование личного примера творческого подхода к решению проблем.

Предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

Е. Торранс [5, с. 146] предложил педагогическую модель, стимулирующую продуктивность творческой деятельности с помощью методов, удовлетворяющих следующим требованиям:

- возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций;
- обеспечивать «реалистическое столкновение с проблемой», погружение в нее, эмоциональную вовлеченность;
- приводить к столкновению противоположных понятий, образов, идей.

Психолог В. Н. Дружинин [9, с. 25] считает, что креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Для формирования креативности необходимы следующие условия:

- отсутствие образца регламентированного поведения;
- наличие позитивного образца творческого поведения (в первую очередь на развитие способности влияет общение детей с взрослыми людьми, обладающими развитыми креативными способностями);

— создание условий для подражания творческому поведению;

— социальное подкрепление творческого поведения.

Таким образом, по мнению большинства исследователей, креативность поддается развитию. Особенно эффективно воздействие на ее формирование в сензитивные периоды.

Д. Б. Богоявленская [2] на основании экспериментальных данных сделала вывод о том, что становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к 3 классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст. Первому пику соответствует первое проявление креативного уровня, а нижняя возрастная граница эвристического уровня приходится на старший дошкольный возраст.

Эвристический уровень Д. Б. Богоявленская характеризует как проявление активности человека, который имеет способ решения, но продолжает анализ, что приводит его к открытию новых способов решения. Креативный уровень – самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Неравномерность проявления в рамках одной возрастной группы, в условиях одной системы обучения объясняется психологом существующей установкой на результат, которая отрицательно сказывается на стремлении детей к исследовательскому поиску.

Крупнейшие дидакты И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин [8, с. 11] обратили внимание на то, что, несмотря на данную от природы способность к творчеству, каждый человек может реализовать ее на разном уровне. Только целенаправленное обучение даст возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей.

При этом подчеркивается, что традиции и установки в обучении могут либо стимулировать, либо подавлять креативные способности. Это зависит от того, с какими типами задач ребенок будет встречаться в процессе обучения. Задачи «закрытого» типа с единственно правильным ответом не формируют таких важных качеств креативного мышления, как навык ухода от известных ответов, оригинальность и самостоя-

тельность мысли. Эту функцию могут выполнить только задачи «открытого» типа, предполагающие полную самостоятельность в выборе способа решения и большое число ответов.

Исключительно важно для развития креативности: возможна ли многовариантность решения, а не один заданный стереотип ответа и устоявшийся алгоритм решения, пусть даже и самый экономный, по мнению учителя. Естественно, что смелость учеников в предложении разных и оригинальных идей зависит от эмоционального комфорта процесса обучения.

Выводы ученых свидетельствуют о существенных преимуществах демократического типа преподавания по сравнению с авторитарным в отношении проявлений детской любознательности. В условиях демократического типа общения дети больше спрашивают учителя, чем в условиях авторитарного типа, их вопросы отличаются большей содержательностью.

Немаловажно, что создание благоприятного климата для творческих детей приводит к изменению социального статуса как самого ученика, так и позволяет изменить «ценностную ориентацию» всех учеников в классе, повысить престиж творческого мышления, что, в свою очередь, влияет на развитие творческих способностей всех учащихся.

Представляется несомненным, что развитие креативности учащихся в процессе обучения неразрывно связано с содержанием учебного материала.

Одним из важных моментов, который нужно учитывать при организации обучения, направленного на развитие творческих способностей, является учебно-развивающая среда. В качестве ее критерия рассматривается способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития. При этом возможность понимается как особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта, являясь в равной мере как фактором общеобразовательной среды, так и поведенческим фактором субъекта. Для того, чтобы использовать возможности среды, и возможности, отвечающие потребностям учащегося, и таким образом, мотивирующие его деятельность, ребенок проявляет соответствующую активность.

Однако не любая деятельность развивает творческие способности, а только та, в процессе которой возникают положительные эмоции. Познавательная потребность характеризуется чувством удовлетворения от умственной работы. Экспериментально зарегистрировано, что умственная работа, выполняемая потому, что хочется самому, то есть по потребности, обязательно связана с выраженной деятельностью центра положительных эмоций [13, с. 36].

Мы убеждены, что центральное место в обучении творчеству должна занимать самостоятельная продуктивная деятельность студентов, направленная на получение нового результата.

Среди инновационных технологий обучения детей творчеству, на наш взгляд, ведущее место занимает технология Г. С. Альтшуллера – теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

К числу базисных идей ТРИЗ относятся следующие:

- теория – катализатор творческого решения проблемы;
- знания – инструмент решения, основа творческой интуиции;
- творческими способностями наделен каждый (изобретать могут все);
- творчеству, как и любой деятельности, можно научиться.

Особое место в обучении занимает курс Развития Творческого Воображения (РТВ), предназначенный для преодоления стереотипов мышления, выработки умения работать с нетривиальными идеями.

Первоначально ТРИЗ была создана для применения в инженерной деятельности, но ее закономерности, на которых она основана, позволяют ее использовать и в других областях, в том числе с конца девяностых годов – в педагогике.

Творческое системное мышление по своей сути – диалектическое, оно отражает господствующие в природе законы развития, которые раскрывают как генетическую природу источника развития такого мышления, так и его ориентацию.

Ключевым понятием ТРИЗ является понятие противоречия. Задачей обучения является формирование чувствительности к противоречиям, умение их формулировать и решать. Противоречие считается обозначенным, если к одному признаку объекта (или ситуации) предъявлены два противоположных значения как требования разных надсистем. Существуют приемы разрешения противоречия: во времени, в пространстве, в подсистеме, в отношениях и др.

При организации целенаправленного обучения с элементами ТРИЗ к концу обучения в начальной школе ребенок приучается к любому объекту или явлению относиться с диалектической точки зрения, умеет самостоятельно выделять противоположные требования к значению признаков разных надсистем, умеет решать учебные задачи «с противоречиями», используя основные приемы устранения противоречий.

Последовательность упражнений для формирования диалектического мышления может быть, например, такой:

- а) игра «Хорошо – плохо»: назвать в любом объекте или ситуации хорошие и плохие стороны;
- б) игра «Цепочка»: задается ситуация для выде-

ления противоречия, которое является исходным для выделения следующего противоречия и т. д.;

в) задания «с противоречиями»;

г) знакомство с приемами разрешения противоречий (во времени, в пространстве, в отношениях, в системах);

д) решение задач с использованием приемов разрешения противоречий (содержание задачи может представлять собой сказочный сюжет, факты из жизни животных и растений, несложные технические или социальные проблемы);

е) умение видеть как разрешенные, так и неразрешенные противоречия в окружающем;

ж) самостоятельное составление задач «на противоречия» с последующим их разрешением.

Система специально организованных упражнений постепенно выводит учащихся на уровень решения изобретательских задач. Такие задачи содержат основной вопрос «Как быть?» или «Что делать?» и характеризуются достаточно четко выраженным противоречием, которое необходимо разрешить. Для того, чтобы решить изобретательскую задачу, необходимо вначале четко сформулировать противоречие, выяснить, какие ресурсы есть в данной ситуации и какие из них можно использовать при решении задачи, назвать идеальный конечный результат; уточнить противоречие, обозначив противоположные свойства объекта; разрешить противоречие при помощи приемов. Желательно, чтобы процесс решения изобретательской задачи заканчивался рефлексией относительно способа решения и найденного ответа.

В конце 90-х годов в исследованиях, связанных с изучением творчества, появилось понятие «творческое системное мышление». Впервые его стал использовать основоположник ТРИЗ Г. С. Альтшуллер.

В основе творческого системного мышления лежит способность «многоэкранно» видеть любую систему или объект. При этом человек представляет, по-меньшей мере, девять мысленных экранов, а именно: систему, надсистему, подсистему, причем, каждую в развитии: прошлое, настоящее, будущее.

Автором ТРИЗ Г. С. Альтшуллером [1] создана определенная последовательность мыслительных действий, которая позволяет познать объект или ситуацию как систему. В качестве средства системного мышления выступает девятиэкранная модель (системный оператор).

Способность к образному, панорамному, многоэкранному восприятию играет существенную роль в формировании способности мыслить системно, глобально, принимать творческие решения.

При организации работы по формированию креативности следует учитывать, что студентам с опережающим развитием интеллекта

и творческими устремлениями необходима не только соответствующая умственная нагрузка, но и не меньше, чем любому другому, своевременное руководство преподавателя [7, с. 72].

Статистика свидетельствует: если создать для студентов надлежащие условия, не менее 30 % из них достигают в жизни вершин [6, с. 15]. Чем активнее учитель включится в проблемы интеллектуальной одаренности, тем быстрее общество получит ориентированных и психологически устойчивых молодых людей, способных плодотворно трудиться, сумевших реализовать свой творческий потенциал.

Литература:

1. Альтшуллер, Г. С. Поиск новых идей: от озарения к технологии. Теория и практика решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Кишинев: Картия Молдовеняскэ, 1989. – 381 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 80 с.
3. Гатанов, Ю. Б. Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли): Первый год обучения (для детей 6–10 лет) / Ю. Б. Гатанов. – СПб.: ГП «Иматон», 1996. – 84 с.
4. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
5. Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. – 234 с.
6. Коваленко, Г. П. Что необходимо для воспитания одаренных? / Г. П. Коваленко // Проблемы выхавания. – 2003. – № 2. – С. 15–20.
7. Лейтес, Н. С. Способность и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М., 1984. – 96 с.
8. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 78 с.
9. Понасенкова, С. В. Одаренные дети: формирование и развитие способностей (психологический аспект) // Проблемы выхавания. – 2003. – № 2. – С. 21–35.
10. Розетт, И. М. Психология фантазии: эксперим.-теорет. исслед. внутр. закономерностей продуктив. умств. деятельности / И. М. Розетт. – Мн.: Университетское, 1991. – 342 с.
11. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 208 с.
12. Столяренко, Л. Д. Основы психологии: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 672 с.
13. Чудновский, В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 122 с.

ИНТЕГРАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В настоящее время определяющая тенденция познавательного процесса – интеграция.

Хотя и не одну сотню лет в образовательных учреждениях преподаются отдельные учебные предметы, закономерно возникают вопросы: как идет усвоение учащимися знаний о природе, обществе, человеке? Формируется ли в их сознании целостная научная картина мира? Какие педагогические условия требуются, чтобы достигнуть этого? Нужны ли специальные учебные предметы, синтезирующие знания из различных областей?

Давно и много пишут и говорят о межпредметных связях, интеграции в профессиональном образовании.

В современных условиях давняя педагогическая проблема приобретает новое звучание. Ее актуальность продиктована новыми требованиями, предъявляемыми к образованию, социальным заказом общества.

Интеграция необходима в современной системе образования. Во-первых, традиционная «монологическая» система в образовании почти полностью утратила свою практическую эффективность. Во-вторых, в современной профессиональной школе учебные дисциплины носят «конкурирующий» характер. Каждая противостоит всем остальным, как бы претендуя на большую значимость по сравнению с другими. В-третьих, каждая из дисциплин сама по себе представляет набор сведений из определенной области знаний, поэтому не может претендовать на системное описание действительности.

В таких условиях о целостном восприятии мира у обучающихся не может быть и речи. Возникает ряд проблем:

— обучающиеся овладевают обрывочными сведениями. У учащихся возникает клочкообразное представление о мире и его законах, в которых не все связано и зависимо и многое существует само по себе. Такое внесистемное знание портит мышление и искажает отношение к миру и самому себе;

— обучающиеся не умеют связывать вновь изучаемый материал с пройденным ранее, использовать на уроках знания по другим предметам;

— узкая специализация и внутренняя дифференциация приводят к разорванному знанию, отчужденному от человека. Вместе с усвоением готового дифференцированного знания обуча-

ющиеся усваивают и репродуктивный характер мышления. Возникает такого рода опасность и при переходе на профильное обучение с его дифференциацией;

— в свою очередь, учителя также затрудняются в правильном, грамотном применении знаний из других предметов по ряду причин: знания из смежных дисциплин забыты или неизвестны в силу своей новизны; нет новой информации о достижениях в пограничных науках; нет методических умений, опыта в реализации связей между предметами.

Выделяют несколько возможных моделей интеграции:

1. Создание курса, объединяющего несколько предметов из одной образовательной области. При этом удельный вес содержания различных предметов одинаков, а их взаимопроникновение выводит содержание на качественно новый уровень.

2. Объединение учебных предметов из одной образовательной области или блока на базе преимущественно одной дисциплины.

3. Возможно сочетание различных, но близких образовательных областей, которые выступают на равных, а также предметов близких образовательных областей, где один из них сохраняет специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы.

4. Вариативная часть учебного процесса предполагает создание интегрированных курсов, в которых объединяются предметы из удаленных образовательных областей.

5. Общеобразовательное содержание преломляется через профильную специфику, которая представлена, например, в курсах типа «Химия и медицина», «Физика и экономика».

6. Возможна интеграция, при которой последующая тема вытекает из предыдущей.

Интеграция может осуществляться на любом этапе педагогического процесса:

— интеграция на уровне педагогических целей (ориентация на такие интегральные свойства и характеристики личности, как активность, самостоятельность, креативность);

— интеграция на уровне содержания (интегрированные программы, интегрированные учебные курсы);

— интеграция на уровне сфер активности

школьников (интегрированные уроки, экскурсии, конференции, проекты);

— интеграция на уровне педтехнологий (вариативность интеграционных форм и методов педагогического воздействия).

В современном профессиональном образовании выделяют несколько уровней интеграции.

Первый уровень – интеграция естественнонаучной и гуманитарной культур. Важна интеграция учебных дисциплин, взаимодействие подходов к целостному видению мира, к раскрытию духовного потенциала предметов.

Второй уровень – интеграция изучаемых дисциплин на основе разработки учителями единых программ формирования ведущих понятий межпредметного характера в процессе обучения. Такая работа может быть осуществлена на основе выделения стержневых линий учебных курсов.

Третий уровень – интеграция за счет осуществления и усиления практической направленности не только конкретного предмета, но и цикла предметов на основе реализации «горизонтальных» структур взаимосвязей учебных дисциплин. Создание условий для освоения учащимися реалий человеческой практики, материальной и социальной, должно стать одной из главных задач. Это предполагает широкое обращение учителя непосредственно к субъектному опыту учащихся и его осмыслению.

Четвертый уровень – использование общенаучных методов познания, обучение этим методам учащихся. Известно, что к научным методам познания, прежде всего, относятся: наблюдение, гипотеза, эксперимент. Ориентация педагогического коллектива на структурирование содержания образования в соответствии с методологией научного познания позволит не только осуществить интеграцию содержания учебного материала, но и:

- рационально сократить объем информации, предлагаемой учащимся;
- более четко систематизировать учебный материал;
- создать у учащихся представление о целостной научной картине мира.

В этой связи становится важным развитие у обучающихся умений и навыков использования научных методов познания.

Каким образом возможно осуществлять интеграцию в современном учебном заведении?

Существующая предметная система обучения отражает традиционно сложившееся в науке разделение предметных областей знаний на естественные, технические, гуманитарные. Самостоятельность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьезные трудности в формировании целостной картины мира, препятствуют органичному восприятию.

В мировой педагогике до сих пор идет дискуссия по вопросу о том, как строить учебные

планы: из отдельных учебных предметов или из комплексов и проектов, в которых знания учащихся из различных наук группируются вокруг какой-нибудь области исследования.

На сегодняшний день предлагается интегрированное построение учебного процесса. Курс на вариативность, предусмотренный учебным планом, не исключает движения к интеграции, а зачастую создает для этого благоприятные условия.

Какие средства и формы обучения мы используем для интеграции знаний?

Интегрированный курс (элективные, курсы по выбору, дополнительные учебные предметы и так далее) – автономная научная дисциплина со своим специфическим предметом изучения, которая включает в себя элементы разных дисциплин, но в комплексе, и на качественно ином уровне.

Интегрированный урок – особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. К использованию интегрированного урока учителя прибегают нечасто и главным образом в следующих случаях:

- при обнаружении дублирования одного и того же материала в учебных программах и учебниках;
- при лимите времени на изучение темы и желании воспользоваться готовым содержанием из параллельной дисциплины;
- при изучении межнаучных и обобщенных категорий (движение, время, развитие, величина и др.), законов, принципов, охватывающих разные аспекты человеческой жизни и деятельности;
- при выявлении противоречий в описании и трактовке одних и тех же явлений, событий, фактов в разных науках;
- при демонстрации более широкого поля проявления изучаемого явления, выходящего за рамки изучаемого предмета;
- при создании проблемной, развивающей методики обучения предмету.

Литература:

1. Панькова, Л. С. Профессиональное обучение посредством внутренней межпредметной интеграции [Текст] / Л. С. Панькова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 4. – С. 8–13.
2. Панькова, Л. С. Интеграция в повышении эффективности учреждения среднего профессионального образования [Текст] / Л. С. Панькова // Современные тенденции развития теории и практики начального и среднего профессионального образования: Материалы международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во МПГУ, 2008. – С. 223–225.

САХАЛИНСКИЙ ВКЛАД В РАЗВИТИЕ МИРОВОГО СПОРТА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

С начала века прочные связи соединяют физическую культуру и спорт России и Японии, оставляя в исторической памяти двух народов яркие события [3].

Одним из них является подвижническая деятельность основателя борьбы самбо в России, нашего знаменитого земляка Василия Ощепкова, чья судьба оказалась тесно связанной с дзюдо и школой «Кодокан» [1, 2].

Отправной точкой дзюдо считается май 1882 г. В это время в токийском буддийском храме Эйседзи 21-летний японец Дзигоро Кано основал школу под названием «Кодокан». Дзюдо было сформировано на основе дзю-дзюцу (искаженное «джиуджитсу»), которое в свою очередь берет истоки из древней формы национальной борьбы сумо. Дзю-дзюцу (искусство мягкости) зародилось как система ведения борьбы без оружия. Согласно одной из легенд, принципы этого боевого искусства сформулировал врач Сиробэй Акияма. Однажды, прогуливаясь рано утром по саду, он заметил, что ветки больших деревьев сломаны вчерашним снегопадом, и только маленькое деревце гордо стоит как ни в чем не бывало: его ветки сбросили тяжесть, прогнувшись к земле, и выпрямились вновь. Увидев такое чудо, Акияма воскликнул: «Победить, поддавшись!»

Мастера дзю-дзюцу отличала не столько недюжинная сила, сколько удивительная ловкость тела, упругая податливость и умение использовать силу врага в своих целях. В период феодальных войн XVII–XIX веков искусство мягкости, входившее в систему боевой подготовки самураев, достигло своего расцвета, а число школ приблизилось к тысяче.

Однако начало эпохи Реставрации Мэйдзи (1868 г.), открытие Японии для мира и радикальные буржуазные реформы привели к тому, что дзю-дзюцу пало жертвой цивилизации, а воины потеряли работу. Искусству мягкости не позволил кануть в Лету молодой ученый, просветитель и педагог Дзигоро Кано (1860–1938). Обобщив опыт различных школ, систематизировав лучшие приемы и исключив опасные для жизни, он создал дзюдо – новую борьбу, означающую «мягкий путь».

По мысли Кано, дзюдо должно было стать «боевым спортом для физической тренировки и общего образования молодежи, философией,

искусством повседневной жизни, хранилищем бесценных национальных традиций».

В 1886 г. дзюдо было признано на государственном уровне и стало преподаваться в военных и полицейских академиях, а вскоре вошло в программу физической подготовки средних и высших учебных заведений. В 1889 г. Кано развернул просветительскую деятельность в Европе, лично открыв первую школу во Франции. Вскоре дзюдо пришло в Великобританию. Интерес к диковинной борьбе проявил и президент США Теодор Рузвельт, регулярно занимаясь в специально оборудованном помещении Белого дома с доверенным посланником японского учителя. Почитателем дзюдо был индийский мыслитель Рабиндранат Тагор.

Развитие борьбы ненадолго приостановила Вторая мировая война. Несмотря на то, что Кано неоднократно подавал голос протеста против милитаризации общества и образования, дзюдо попало в составленный американскими оккупационными властями список запрещенных боевых искусств. Запрет был все-таки снят, и движение по «мягкому пути» приняло необратимый характер.

Родился В. Ощепков в декабре 1892 г. в поселке Александровский пост, на каторжном Сахалине, у арестантки – крестьянской вдовы – Марии Ощепковой. В двенадцать лет осиротел. Его ждала незавидная судьба, но несколько лет спустя его жизненный путь пересекся со светлой, благородной дорогой замечательного человека – православного архиепископа Японского Николая (в миру Ивана Дмитриевича Касаткина, 1836–1912), ныне канонизированного равноапостольного Николаи-до). За полвека апостольского служения Николая в Стране восходящего солнца было крещено 33 тысячи православных мирян. Сам епископ завоевал беспримерное уважение среди японцев, а построенный им в Токио храм стал одной из достопримечательностей восточной столицы.

Не имея достаточных средств, отец Николай все-таки сумел создать в Японии несколько учебных заведений. Любимым детищем святителя была семинария для подготовки церковнослужителей из местного населения при Токийской миссии. Сюда учиться вместе с японскими мальчиками был прислан четырнадцатилетний

Вася Ощепков. В семинарии для желающих преподавались основы борьбы дзюдо. Сообразительный и ловкий ученик быстро постигал технику японской борьбы, а затем по рекомендации преподавателя принял участие в отборе лучших учащихся для обучения в знаменитом институте «Кодокан – дзюдо». Доподлинно неизвестно, но, скорее всего, епископ Николай благословил мальчика на этот путь, прозорливо предугадывая, насколько пригодится этот опыт в жизни ученику и как полезен будет такой специалист для России.

В 2001 г. нам удалось побывать в «Кодокан – дзюдо» и увидеть реликвии, с которыми связана история становления самбо и дзюдо в России.

В архивах института Кодокана сохранилась запись о поступлении туда Василия Ощепкова 29 октября 1911 г., который он успешно окончил, познав в полном объеме всю суровую технику дзюдо. Тогда система обучения была особенно жесткой. Даже в наши дни японские специалисты считают, что практикуемая в Японии тренировка дзюдоистов непосильна для европейцев. В 1913 г. в японском журнале появилась заметка, в которой говорилось, что «русский медведь добился своего и получил мастерский разряд». Позднее, в 1917 г., Василий вновь побывал в Кодокане и получил следующую мастерскую степень – второй дан. Ощепков стал первым русским и одним из всего лишь четырех европейцев в истории мирового спорта, кто был удостоен черного пояса...

Возвратившись на родину, Ощепков, знавший не только японский, но и английский языки, начал работать военным переводчиком в г. Владивостоке и руководил организованным им первым кружком дзюдо в России. С 1921 г. в течение нескольких лет Василий Ощепков выполнял миссию военного разведчика в Китае, где вплотную познакомился с древнекитайской боевой системой ушу.

Вскоре В. Ощепков переехал в Новосибирск, военным переводчиком одного из отделов Сибирского военного округа. Оказавшись на новом месте, он сразу же стал пропагандировать свою науку самозащиты, особенно важную в военной среде. Борьба и самозащита уже составляли один из наиболее важных, если не самый важный интерес в его жизни.

На собрании ячейки Осоавиахима при штабе Сибирского военного округа Василий Ощепков выступил с увлекательным докладом об искусстве самозащиты, а для того, чтобы не быть голословным, тут же продемонстрировал целый ряд приемов обезоруживания. Немедленно было решено организовать для сотрудников штаба кружок по изучению приемов самозащиты. Популярность Василия Ощепкова росла. Услугами редкого специалиста поспешило воспользоваться местное общество «Ди-

намо», объединившее чекистов, а также школа милиции.

Дальнейшая судьба развития искусства самозащиты, а в конечном счете, и борьбы самбо оказалась в руках Б. А. Кальпуса, заместителя инспектора вневойсковой и физической подготовки Красной Армии. Узнав о деятельности Ощепкова в Новосибирске, он сразу же и безошибочно оценил ее потенциально важную роль в совершенствовании армейского рукопашного боя. И Василий Ощепков получил приглашение в Москву.

В 1929 г. центральный орган спортивной печати – журнал «Физкультура и спорт» (декабрьский номер) опубликовал такое интригующее сообщение: «Дзюдо – путь к ловкости, так называется неизвестная у нас до сих пор японская система самозащиты. В предстоящем зимнем сезоне с этой системой Москва впервые может познакомиться. На днях при спортивном секторе ЦДКА были открыты двухмесячные курсы. В программу занятий войдут: 1) броски, рычаги, удары руками и ногами и удушения; 2) приемы самозащиты невооруженного против вооруженного винтовкой, револьвером, саблей, ножом или другим холодным оружием ближнего боя; 3) приемы рукопашной схватки двух невооруженных. За основу программы будет принята японская система самозащиты, дзюдо, как наиболее проработанная, а главное, представляющая собой уже готовый комплекс различных приемов самозащиты. Курсами будет руководить инструктор т. Ощепков, окончивший институт “Кодокан – дзюдо” в Японии (Токио)». Желающих обучиться приемам самозащиты было много, а первым прошел эти курсы весь начальствующий состав московского гарнизона.

В конце 1929 г. появилось первое руководство по организации обучения рукопашному бою. На его страницах можно было увидеть иллюстрации и описание безотказных ощепковских приемов. Тогда же, в самом начале тридцатых годов, был учрежден наш знаменитый физкультурный комплекс, получивший недвусмысленное название «Готов к труду и обороне». В качестве одной из норм ГТО второй ступени были введены приемы самозащиты и обезоруживания не только для мужчин, но даже для женщин. Разрабатывать эту норму довелось также В. Ощепкову.

Деятельность Василия Ощепкова, а затем вместе с ней и работа коллектива учеников стали той творческой лабораторией, в которой рождалось наше самбо – новый, интернациональный в своей основе вид спорта, объединивший лучшие достижения многих международных и национальных единоборств. Усилиями школы Ощепкова в дзюдо были привнесены многие самобытные приемы и комбинации. Введены изменения в экипировке спортсмена, татами сменил мягкий

борцовский ковер, что способствовало, в частности, успешному развитию техники борьбы лежа. В отличие от многих других, в т. ч. зарубежных адептов японской системы дзюдо, он столь же отчетливо видел и ее недостатки. И, к его чести, он отнюдь не был всего лишь робким учеником японцев, боявшимся даже подумать, чтобы сломать «священные» каноны дзюдо, установленные когда-то самим Дзигаро Кано. Он всеми силами старался создать эффективно модернизированную систему прикладной борьбы и самозащиты, которая должна была превосходить любую иную, в том числе и японскую.

На протяжении многих лет своей работы Василий Ощепков не замыкался в узких рамках дзюдо. Широкий диапазон его познаний охватывал еще и последние достижения отечественной, западноевропейской и американской наук физического воспитания. Это давало возможность полноценно и на современном уровне восполнять существенные пробелы японской системы. Стремясь возможно шире внедрять навыки рукопашного боя, Ощепков неутомимо ведет работу в самых различных военных и гражданских организациях, но настоящим звездным часом в его деятельности становится преподавание в Московском институте физкультуры. Он и его единомышленники прекрасно понимали, что существенно продвинуть вперед дело распространения в стране новой борьбы и самозащиты можно только при условии достаточного количества тренеров. Постепенно самозащита и основанная на ней борьба начинает изучаться во всех четырех институтах и двадцати четырех техникумах физкультуры страны.

В 1932 г. соревнования по самбо включены в спартакиаду института физкультуры, а в 1935 г. состоялся первый чемпионат столицы по самбо, который затем стал проводиться регулярно, даже в тяжелое военное время, кроме 1943 и 1945 гг. «Самбо – это вызов дзюдо ... самбо овладевает Востоком и Европой», – написал в начале 60-х гг. известный американский дзюдоист, имевший высокий седьмой дан, – Донн Дрегер, констатируя задним числом правильность пути, выбранного Ощепковым.

Без внимания Василия Ощепкова не оставалось и дзюдо. Его стараниями были организованы сначала только московская, а затем и Всесоюзная секция (федерация) вольной борьбы и дзюдо, председателем которой стал он сам. Продолжалась работа над книгой, где В. Ощепков излагал результаты своей богатой долголетней творческой деятельности. Однако закончить этот капитальный труд, который стал делом всей его жизни, Ощепкову так и не удалось.

Уже настало время массовых репрессий, всеобщего страха и подозрительности, и над дзюдо как над системой, пришедшей из враждебной

нам Японии, сгущались тучи. Над ней уже откровенно стали довлеть неприязнь и недоверие, а для руководящих в спорте лиц – опасения быть обвиненными во вредительской, враждебной деятельности.

Незадолго до фашистского нападения на нашу страну борьба дзюдо была исключена из учебных планов институтов и техникумов физической культуры. 29 сентября 1937 г. В. Ощепков был лживо обвинен в шпионаже в пользу Японии, а в ночь с 1 на 2 октября он был арестован сотрудниками НКВД. На десятый день после ареста В. Ощепкова уже не было в живых. Этот замечательный человек и выдающийся специалист был убит безжалостным сталинским режимом в расцвете творческих сил, всего лишь сорока четырех лет от роду, и как много полезнейших и больших дел осталось им не сделанными.

Интернационализация и развитие Олимпийского движения приводят к тому, что на первый план в дзюдо выходит спортивная составляющая. В июле 1951 г. основана Международная федерация дзюдо, ее президентом назначен единственный сын Дзигоро Кано, Рисэй. В 1956 г. в Токио прошел первый чемпионат мира, в котором принял участие 31 представитель из 21 страны. В 1964 г. дзюдо вошло в программу Олимпийских игр. Женское дзюдо обязано своим рождением супруге Дзигоро Кано, яростной энтузиастке борьбы. Первый чемпионат мира среди женщин прошел в 1980 г., а в Олимпийских играх дзюдоистки принимают участие с 1992 г. На сегодняшний день членами Международной федерации являются 178 стран, в т. ч. Россия. В Японии дзюдо регулярно занимается около 8 миллионов человек, в остальном мире – более 20 миллионов.

С городом Сикука (Поронайск) связано еще одно любопытное событие истории мирового спорта. Именно здесь, на далеком острове, родился 29 мая 1940 г. Ная Коки (по-русски Иван), ставший впоследствии йоккодзуна Тайхо-ояката. Йоккодзуна – наивысший пожизненный ранг в японском сумо. Присваивается борцу, завоевавшему Кубок императора не менее двух раз подряд и подтвердившему звание чемпиона [4].

Сумо – не просто часть спортивной жизни Японии. Сумо больше, чем спорт. Посмотреть борцовский турнир означает увидеть кусочек японской старины. Все – и одеяния участников действия, и манера поведения сумотори, и даже манера говорить – открывает перед зрителями колоритную картину многовековой давности.

Древняя легенда связывает с сумо само существование современной японской нации на Японских островах. Согласно поверьям, бог Такамикадзути вступил в поединок с богом варваров. Благодаря его победе японцы получили право осесть на территории нынешнего острова Хонсю. Понятно, почему 32-кратный обладатель

Кубка императора (своеобразного «гран-при») Тайхо-ояката в представлении японцев является чуть ли не «живым божеством», а в Японии Тайхо установлен прижизненный памятник.

Псевдоним Тайхо означает «Дух большого феникса», в китайских хрониках – это огромная птица «Пын», по-японски птица «Хо», на крыльях которой он и летел к победам. Выбирая себе борцовский псевдоним, спортсмен верит, что преддрекает свою судьбу на долгие годы.

В конце мая 2005 г. в «Tokyo Royal Palac Hotel», одном из самых престижных отелей в столице Японии, куда были приглашены политические лидеры, президенты крупнейших компаний, общественные деятели, послы Монголии, США, Франции, Украины, Чехии, Болгарии, состоялись проводы на пенсию живой легенды большого сумо йокодзуна Тайхо-ояката.

Из рассказов матери Коки-Иван знал, что его российские предки прибыли на Сахалин в 1894 г. по переселению. К 1910 г. у супругов Боришко родились здесь двое сыновей и три дочери. Крепкое хозяйство, крестьянская предприимчивость и трудолюбие позволили младшему сыну Маркиану (1885 года рождения) основать в Александровске-Сахалинском собственное дело, винноочистный завод. Он участвовал в работе геологических экспедиций П. И. Полевого.

С приходом Советской власти на Северный Сахалин завод со всеми постройками и оборудованием был реквизирован, так же как и большой дом М. Боришко в районе ул. Кондрашкина. К тому времени Маркиан уже перебрался на японскую сторону в г. Сикука, где вскоре, в 1928 г., женился на японке Ная Кие, матери Тайхо. Жили дружно. Сами пахали, сеяли, пасли коров и овец, выгуливали лошадей, заготавливали сено, ухаживали за черно-бурыми лисицами...

Война принесла большие изменения в сложившемся укладе жизни населения Карафутто. В 1944 г. отец вынужден был уехать на юг острова, а в 1945 г. Тайхо с семьей были репатриированы на Хоккайдо. Больше их жизненные пути не пересекались.

Много-много лет спустя Тайхо узнал, что в далекие 30-е годы в Рыковском сгинул без следа его дед Карп.

В оправдание Маркиана следует добавить, что он не терял надежды воссоединиться с семьей, но судьба распорядилась по-иному. Даже работа переводчиком в органах контрразведки «Смерш» в 10-й воздушной армии (1945–1948 гг.), дислоцировавшейся в п. Сокол, не уберегла М. К. Боришко от сфабрикованного против него дела. Из мест лишения свободы, он вернулся в июне 1957 г. Ему оставалось жить совсем недолго. Свои российские корни Тайхо не любил вспоминать и людей из России не принимал. В 1960 г., когда он впервые выиграл «гран-при» и открыл череду

славных побед, в Южно-Сахалинске скончался старенький сторож областного краеведческого музея, его отец – М. К. Боришко.

На Востоке считается, что человек, проживший 60 лет, вступает в свою вторую жизнь. Так, по-видимому, случилось и с Тайхо. Он стал мудрее и терпимее ко всему тому, что не признавал в молодости. Его стала интересовать Родина и история своих предков. В 2002 г. Коки Тайхо приезжал на Украину. В Рунивщине, что под Харьковом, снял на камеру место, где стоял дедовский домик, набрал воды из колодца, взял родной земли... Побывал он и в Харькове на турнире по сумо, который организовали местные энтузиасты древнего единоборства и с благословения чемпиона присвоили соревнованию его имя. С тех пор Кубок Коки Тайхо разыгрывается ежегодно...

Представляется логичным ожидать приезда Тайхо на Сахалин, где он родился и где его родители и семья жили счастливо.

Япония и Россия имеют глубокие географические и исторические отношения, проводят обмен в самых широких областях. Важным является установление обменов в сфере физической культуры и спорта через региональные связи. Необходимо, чтобы граждане наших стран чаще встречались, больше знали друг о друге.

Когда самые близкие соседи, собравшись вместе, обмениваются мнениями, это имеет большое значение в деле укрепления стабильных российско-японских отношений. Не случайно на Востоке говорят, что самая короткая дорога та, по которой люди идут навстречу друг другу.

Считаю возможным представить спортсменов – наших знаменитых земляков – в энциклопедическом издании «Сахалинская область», проект которого осуществляется в настоящее время под патронажем губернатора Сахалинской области учеными и специалистами различных отраслей знания.

Литература:

1. Лукашев, М. Сотворение самбо (родиться в царской тюрьме, чтобы умереть в сталинской) / М. Лукашев // Физкультура и спорт. – 1991. – № 9–10.
2. Пасюков, П. Н. Василий Ощепков – основатель самбо / П. Н. Пасюков // Красное знамя. – 1999. – 12 октября.
3. Пасюков, П. Н. Восток – Запад: диалог культур (анализ региональных спортивных связей на Дальнем Востоке России) / П. Н. Пасюков. – Челябинск: УралГАФК, 2000. – 167 с.
4. Смекалов, Г. Н. Йокодзуна с берегов Сахалина / Г. Н. Смекалов // Красное знамя. – 2009. – 7 августа.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СПИДРАЙДИНГА

Данная статья посвящена рассмотрению вопросов развития спортивной подготовки студентов в новом, динамично развивающемся виде спорта – спидрайдинге.

Спидрайдинг – сложнокоординационный вид спорта, в основе которого лежит владение техникой спуска вдоль поверхности склона на скоростном крыле при скорости от 50 км/час с использованием горных лыж. Схожесть динамики развития спидрайдинга и сноубординга, с включением последнего в систему олимпийских видов спорта, дает основания предполагать, что в среднесрочной перспективе спидрайдинг займет достойное место в системе олимпийского движения. Именно поэтому весьма актуальны педагогические исследования в области теории и методики спортивной тренировки в спидрайдинге.

Основная масса занимающихся спидрайдингом – спортсмены горнолыжного, парашютного и парашютного спорта. История сноуборда, парашютного спорта показывает, что увлечение спортсменов новыми направлениями в спорте нередко приводит к образованию школ и развитию спорта до масштабов олимпийского.

В Сахалинской области спидрайдинг начал развиваться в зимний сезон 2006–2007 гг. усилиями Сахалинской областной общественной организации «Сахалин параглайдинг» (ныне Спортивной федерации СЛА Сахалинской области), председатель правления организации Е. Е. Сосунов.

Цель исследования заключалась в исследовании основных проблем развития спидрайдинга в условиях Сахалинской области и определении путей их решения, влияющих на эффективность спортивной тренировки и соревновательной деятельности в данном виде спорта.

Объект исследования: спидрайдинг, как новый, динамично развивающийся вид спорта.

Предмет исследования: основные проблемы развития спидрайдинга в условиях Сахалинской области.

В результате исследования нами определены следующие основные компоненты решения проблем развития спидрайдинга:

1. *Выбор специального снаряжения.* При выборе специального снаряжения для занятий спидрайдингом (скоростное крыло с подвесной системой, горные лыжи) мы ориентировались на рекомендации производителей спортивного ин-

вентаря, в которых указывались характеристики используемых трасс, диапазон применения по показателям метеоусловий, количество рекомендуемых спусков для освоения упражнений следующего по сложности уровня обучения с учетом условий их применения, индивидуальных особенностей занимающихся, этапа подготовки.

2. *Выбор мест занятий.* Для спидрайдинга нами были определены время и место занятий на спортивных сооружениях МОУ ДОД «ДЮСШ зимних видов спорта», ДЮСШ по прыжкам с трамплина, СДЮШОР по горнолыжному спорту, спортивно-туристического комплекса «Горный Воздух», находящихся на территории муниципального образования г. Южно-Сахалинска.

При определении мест занятий учитывались такие характеристики учебных склонов, как перепад высот, протяженность, угол наклона, ширина и др. Мы исходили из того, что начинающие спортсмены с парашютной, парашютной и горнолыжной подготовкой испытывают меньше затруднений в освоении техники спидрайдинга, чем не имеющие такого опыта.

Для впервые приступивших к занятиям нами был выбран учебный склон с меньшим углом наклона и длиной не более 10 метров и с последующим переходом на более сложные участки по мере овладения основной техникой (нижняя треть трассы «Западная», трасса в районе г. Парковой, гора приземления 70-метрового трамплина и др. сооружения). Для подготовленных спортсменов использовались трассы спортивно-туристического комплекса «Горный Воздух», отвечающие техническим требованиям для проведения тренировочного процесса и соревнований.

3. *Формирование контингента занимающихся.* В группу вошли как начинающие спортсмены с парашютной, парашютной и горнолыжной подготовкой, так и не имеющие такого опыта. Работа по информированию и привлечению населения города к занятиям спидрайдингом проводилась через информационную службу СТК «Горный воздух» (наружная реклама, объявления по радио, телевидение). Состоялась презентация спидрайдинга среди студентов Сахалинского государственного университета и предварительная оценка возможностей для создания секции параглайдинга и спидрайдинга при спортивном клубе СахГУ.

Весной 2008 г. в пригороде г. Корсакова была проведена презентация спидфлаинга среди людей, занимающихся парапланерным спортом, которая показала, что у парапланеристов, владеющих техникой прямого и обратного старта, управления крылом и приземления, не возникает особых проблем при освоении новой техники (спидфлаинга). В дальнейшем заинтересованные лица прошли подготовку по направлению спидфлаинг в районе п. Охотское.

Отдельные проспекты подготовки в спидрайдинге включены нами в спецкурс «Моделирование спортивной тренировки» для студентов 4-го курса, обучающихся по специальности «Физическая культура и спорт», что стало стимулом для некоторых из них начать углубленные занятия данным видом спорта.

4. Кадровое обеспечение. Занятия по спидрайдингу проходят под руководством инструкторов по парапланерному спорту – Н. А. Рябцевой, имеющей профессиональное образование и прошедшей переподготовку в ДВГАФК по специальности «Физическая культура и спорт» и Е. Е. Сосунова, осуществляющего обучение по данной специальности в Сахалинском государственном университете.

Определены предпосылки создания специальной дисциплины по выбору для профессиональной подготовки педагогов по физической культуре и спорту на базе Сахалинского государственного университета, позволяющей студентам получить специальные знания и навыки в области теории и методики тренировки в спидрайдинге. В процессе занятий студенты, не имеющие парапланерного и парашютного опыта, но имеющие навык в горнолыжном спорте, проходят предварительные этапы начальной подготовки – знакомство со снаряжением и обязательную наземную подготовку.

5. Научно-методическое обеспечение. Методи-

ка обучения технике спидфлаинга была изложена нами в специальном учебном пособии, основным материалом для которого явились результаты обучения нами технике спидрайдинга начинающих спортсменов в Сахалинской области, Приморском крае (г. Арсеньев), Хабаровском крае (Комсомольск-на-Амуре, трассы «Шарголь», «Холдоми»), Иркутской области. Эффективность выработанного алгоритма обучения подтверждается освоением спортсменами основных технических требований и требований безопасности.

В настоящее время исследование различных сторон подготовки спортсменов в спидрайдинге осуществляется нами на базе лаборатории региональных образовательных систем и педагогических технологий Сахалинского государственного университета (руководитель д-р пед. наук, профессор П. Н. Пасюков). Работа в этом направлении продолжается в СахГУ, где ведется научное исследование по выявлению путей решения вопросов эффективности спортивной тренировки в спидрайдинге. Это дает возможность глубже изучить механизмы работы спортсмена во время скоростного спуска с крылом и т. д. Для парапланеристов и парашютистов основное внимание в обучении обращается на согласованное управление скоростным крылом и лыжами.

Наши дальнейшие планы:

- а) расширение материально-технической базы;
- б) проведение соревнований по спидрайдингу;
- в) продолжение работы по созданию учебно-методического материала для подготовки спортсменов соревновательного уровня;
- г) учебно-методические сборы для спидрайдеров в регионах.

Осуществление этой идеи сможет дать существенный толчок в повышении уровня развития спидрайдинга в Сахалинской области.

При написании статьи использовался практический опыт автора.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ИГРОВЫМИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Успешное решение проблемы профессиональной подготовки специалистов в области образования требует разработки как практических, так и теоретических вопросов формирования организаторских способностей.

Физическое воспитание вносит существенный вклад во всестороннее развитие личности. Исследования в области высшей школы показывают, что существуют объективные возможности для развития социальных и профессиональных качеств личности в процессе физического воспитания (В. И. Жолдак, М. Я. Виленский, Ю. В. Окуньков).

Формирование организаторских способностей определяется комплексом общенаучных и специальных знаний, умений и навыков, а также уровнем развития физических, волевых, психологических и моральных качеств, владея которыми, молодой специалист может выполнять свои профессиональные обязанности и активно участвовать в общественной деятельности.

Для целенаправленного формирования организаторских способностей необходима диагностика уровня развития или проявления этих свойств личности. Для этого с помощью теста, разработанного В. М. Минияровым, можно определить уровень развития организаторских способностей студентов педагогических специальностей и специалистов, работающих в области просвещения.

Для удобства анализа полученных показателей используется система графического профиля, где определяется процентное распределение экспертных оценок у испытуемых по зонам (Ю. Н. Емельянов):

1. Высокий уровень проявления организаторских способностей – не менее 75 % качеств оценены на уровне перспективной и суперзоны.
2. Средний уровень проявления организаторских способностей – если 75 % качеств оценены на уровне потенциальной и номинальной зоне.
3. Низкий уровень проявления организаторских способностей – если студент получил менее 75 % оценки по всем четырем зонам.

Полученная в результате анализа типологизация развития организационных способностей позволяет рекомендовать студентам обратить внимание на совершенствование тех или иных

личностных качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Если главным средством воспитания являются виды деятельности, то в физическом воспитании основным средством выступают формы организации занятий и методы обучения. В качестве метода обучения упражнений предлагаем использовать игровые методы, среди которых ролевые игры имеют преимущественное значение и позволяют в ходе их применения решать задачи развития у их участников способности к ролевому взаимодействию с другими людьми, закладывать положительные стереотипы поведения.

Использование, в качестве ролевых игр, спортивных игр предоставляют студенту большие возможности в управлении и регулировании отношениями и поведением занимающихся. Изобилие в спортивных играх функциональных ролей позволяет использовать их как методическую «модель» для проявления организаторских способностей.

Если игры рассматривать как «модель», позволяющую проектировать весь комплекс социальных отношений, то тот опыт, который приобретут студенты в решении функциональных задач воспитания, будет способствовать формированию организаторских качеств. Практика показала, что формирование организаторских качеств возможно только через опыт, через деятельность (З. Г. Матвеев, А. И. Матусик, Л. И. Уманский).

Введение игровых методов в спортивно-игровую деятельность требует соблюдения определенных организационно-методических принципов, в числе которых следует назвать:

1. Определение игровых методов в процессе обучения в сочетании с другими методами.
2. Проигрывание отработанных продуктивных моделей деятельности.
3. Создание искусственных ситуаций, максимально приближенных к реальной действительности.
4. Психологическая подготовка студентов к принятию ролей.
5. Создание эмоционального фона, атмосферы воздействия, соревнования (В. П. Бедерханова).

Применение игровых методов на этих принципах в спортивно-игровой деятельности формирует организаторские способности в резуль-

тате возникающих социальных отношений в условиях коллективной деятельности.

Формирование организаторских способностей можно представить в виде поэтапного процесса:

1. Передача преподавателем необходимых знаний.

2. Упражнение в организаторской деятельности под наблюдением преподавателя.

3. Самостоятельная организаторская деятельность с группой.

Теоретические занятия в группах общефизической подготовки предлагаем проводить в форме 10–20 минутных бесед. В те дни, когда не проводятся теоретические занятия, распределять «роли» среди занимающихся для проведения отдельных частей занятия: подготовительной, основной, заключительной. Для повышения заинтересованности и систематического роста технической подготовленности занимающихся необходимо вводить контрольные нормативы по технике и тактике игр.

Переход от изучения одной группы приемов техники и тактики к другой должен проходить в порядке нарастающей трудности и тесной взаимосвязи с изученными приемами, что способствует упрочению всей структуры движений при дальнейшем ее совершенствовании. Для решения тактических задач очень важно, чтобы каждый участник уверенно владел разнообразными техническими приемами.

Первоначально следует обучать умению оценивать игровую ситуацию, ориентироваться в ней и быстро применять необходимое решение.

При обучении и совершенствовании индивидуальных тактических действий в нападении необходимо применять упражнения с пассивным и активным сопротивлением защитников. Особое внимание уделять освоению различных вариантов взаимодействий двух-трех игроков нападения и в такой же степени противодействия им в защите. При этом инициативу в организации таких взаимодействий отдавать самим занимающимся. Все комбинации обязательно после овладения ими совершенствовать в тренировочных играх.

Важным методическим элементом в развитии организационных способностей является разбор игры с целью выявления положительных и отрицательных моментов. Перед началом следующей игры капитанам команд нужно дать время для расстановки игроков, обсуждения плана игры, исключения ошибок прошлой игры. Предоставлять возможность обсуждения результатов по ходу игры и обязательно в перерыве между таймами.

Развитию организационных способностей благоприятствует, когда в качестве руководителя игр могут выступать каждый раз разные студенты, чтобы проверить эффективность ис-

пользования игровых ситуаций и средств физического воспитания для целенаправленного развития и формирования знаний и навыков организатора.

В спортивно-игровой деятельности нужно варьировать число команд и численность в них студентов, так как это позволяет постепенно подводить студентов к управлению коллективом в целом. В зависимости от задач занятий нужно дать возможность капитанам подбирать себе команду по их собственному желанию, формируя способность объективно оценивать своих товарищей, прививать умение пользоваться предоставленной им властью.

Важным фактором при формировании организационных способностей средствами физической культуры является регламентация игровой деятельности, так как в спортивных играх процесс регулирования физической нагрузки затруднен.

В результате спортивно-игровой подготовки студенты должны овладеть такими профессиональными педагогическими навыками, как:

1. Подача команд.
2. Организация и построение группы для выполнения упражнений.
3. Объяснение упражнений.
4. Демонстрация упражнений.
5. Определение и исправление ошибок.
6. Проведение отдельных частей занятия.
7. Умение организовать группу и управлять ею.

В условиях целенаправленного воспитания организационных качеств необходимо достаточно рационально планировать учебный материал с учетом общей программы по физическому воспитанию. Планирование учебного материала должно осуществляться с учетом физической нагрузки и моторной плотности каждого занятия, а распределение учебного материала по семестрам и периодам. Прохождение каждого вида спорта предлагаем изучать в три периода, в каждом из которых решаются определенные задачи.

В первом периоде:

1. Общефизическая подготовка.
2. Специальная физическая подготовка.
3. Инструкторская практика и формирование навыков и умений в организаторской деятельности.

Общей физической подготовке отводится 25 % времени (и столько же технической) от каждого занятия, 30 % на тактическую подготовку и 20 % на формирование организационных способностей.

Во втором периоде необходимо ставить следующие задачи:

- повышение уровня физической подготовки;
- изучение и совершенствование основных технических элементов;
- изучение и совершенствование технических приемов в спортивных играх;

– изучение основ утренней гигиенической гимнастики и основных команд при организации и проведении занятий по физическому воспитанию.

Технической и тактической подготовке в данный период уделяется 25 % учебного времени, 25 % – на общефизическую подготовку, 25 % – на инструкторскую практику.

В третьем периоде 50 % учебного времени уделяется тактической подготовке, на техническую подготовку отводится 15 % времени, на физическую 10 % и 25 % – на инструкторскую.

Таким образом, включение студентов в спортивно-игровую деятельность должно протекать постепенно по мере овладения студентами знаниями в области управления группой, командой; развитием физических качеств, технических и тактических навыков в том или ином виде спорта. Спортивные игры являются основным средством целенаправленного развития организаторских способностей, позволяющим моделировать индивидуальное и групповое поведение, создавая методическую цепь приемов и ситуаций, воспитывающих организаторские способности.

Литература:

1. Бедерханова, В. П. Обучающие игры, как средство подготовки студентов университета

к воспитательной работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Бедерханова. – Л., 1977. – 22 с. – В надзач.: ЛГУ им. А. А. Жданова.

2. Виленский, М. Я. Система профессиональной направленности физического воспитания в педагогических институтах / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1978. – № 6. – С. 44–46.

3. Жолдак, В. И. Социальные проблемы развития физической культуры и спорта / В. И. Жолдак. – М., 1977. – Вып. 2. – С. 4–12.

4. Железняк, Ю. Д. Спортивные игры / Ю. Д. Железняк. – М.: ACADEMA, 2004.

5. Емельянов, Ю. М. Социально-психологические исследования организаторского потенциала руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. М. Емельянов. – Л., 1975. – 19 с. – В надзач.: ЛГУ им. А. А. Жданова.

6. Коротков, И. М. Подвижные игры в занятиях спортом / И. М. Коротков. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 120 с.

7. Матусик, А. И. Воспитание организаторских способностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Матусик. – М., 1975 – 19 с. – В надзач: Моск. гос. пед. инст-т им. В. И. Ленина.

8. Уманский, Л. И. Организатор и организаторская деятельность / Л. И. Уманский. – Л.: изд-во ЛГУ, 1975. – 312 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Под дополнительным образованием (ДО) принято понимать целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства.

Нормативно-правовая база ДО отражена в: законе Российской Федерации «Об образовании» (последняя редакция от 23.07.2008 № 160-ФЗ), Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в редакции Федерального закона от 23.07.2008 № 160-ФЗ), положении о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов (приказ Минобрнауки России от 02.11.2000 № 2571), типовом положении об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (в редакции постановления Правительства Российской Федерации от 10.03.2000 № 213) и др.

Дополнительное образование включает в себя общее дополнительное образование и профессиональное дополнительное образование.

Общее дополнительное образование – образование, направленное на развитие личности, способствующее повышению культурного и интеллектуального уровня человека, его профессиональной ориентации в соответствии с дополнительными общеобразовательными программами, приобретению им новых знаний.

Профессиональное дополнительное образование – образование, направленное на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование, в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, квалификационными требованиями к профессиям и должностям и способствующее развитию деловых и творческих способностей этих лиц, повышению их культурного уровня. Профессиональное дополнительное образование включает в себя повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

Дополнительное образование взрослых реа-

лизуется в основном в форме курсов повышения квалификации, школьников – через проведение преимущественно кружковой деятельности.

Дополнительное образование детей – своеобразный педагогический феномен, направленный на сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка в постоянно изменяющемся социуме, удовлетворение естественной потребности развивающейся личности в познании себя в окружающем мире, организацию активной творческой созидательной жизнедеятельности детей, создание и развитие пространства детского благополучия [1, с. 5].

Дополнительное образование детей в России имеет все основания для признания его мировым сообществом образовательным пространством благополучного, безопасного и перспективного детства.

Дополнительное образование есть необходимое условие непрерывного развития человека. Главной целью профессионального образования является воспроизводство кадрового потенциала в той или иной области, в случае дополнительного образования в качестве главной цели выступает развитие личности учащегося как высшей ценности. Дополнительное образование детей и юношества в нашей стране направлено на углубленное гармоничное творческое и профессиональное развитие личности, начиная с детских лет. Оно развивает и углубляет общее начальное, основное и среднее образование школьников, внешкольное (внеклассное) образование, самообразование, способствует выявлению и развитию творческих способностей, создает благоприятные условия для организации полезного и содержательного досуга молодежи.

Дополнительное образование может иметь различные формы: на уровне среднего образования оно преимущественно реализуется в виде молодежных и детских творческих кружков, клубов, студий; в вузах, техникумах и колледжах это чаще внеучебные формы научно-исследовательских работ студентов, курсы повышения квалификации, творческие самодеятельные объединения, объединения научно-технического творчества [2, с. 5].

Организация дополнительного образования детей в системе образования Сахалинской области (согласно данным, представленным де-

партаментом образования) в настоящий момент осуществляется по двум основным направлениям. Основное направление получения ДО детей осуществляется в учреждениях дополнительного образования. По итогам государственной статистической отчетности в системе образования в 2009 г. функционирует 38 образовательных учреждений дополнительного образования, в которых обучается 21300 человек.

В соответствии с направленностью реализуемых образовательных программ 22 учреждения являются многопрофильными; 16 – одной направленности, среди них: 12 детско-юношеских спортивных школ; 2 станции юных натуралистов; 1 центр детско-юношеского туризма; 1 детская школа искусств.

Из 38 учреждений: 37 являются муниципальными; 1 – Областной центр внешкольной воспитательной работы.

В сельской местности расположены 7 муниципальных учреждений дополнительного образования (с. Красногорск, Троицкое, Яблочное, Быков, Стародубское, Горнозаводск, Чехов), что составляет 18 % от общего количества учреждений дополнительного образования. Число обучающихся в учреждениях дополнительного образования сельской местности составляет 1375 человек.

В области также осуществляется процесс получения детьми дополнительного образования, организуемого непосредственно образовательными учреждениями, в том числе:

- на базе общеобразовательных школ насчитывается 236 штатных единиц педагогов дополнительного образования. В 1657 кружках, секциях и объединениях образовательных школ занимается 28419 человек (57 % от общего количества обучающихся);

- на базе учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, действует 98 объединений различной направленности, в которых занято 718 воспитанников (89 % от общего количества обучающихся);

- на базе образовательных учреждений начального профессионального образования в 128 объединениях занято 2416 человек (52 % от общего количества обучающихся).

Необходимо отметить, что динамика обучающихся детей в системе дополнительного образования Сахалинской области за последние 3 года остается стабильной (таблица 1).

Процент охвата детей дополнительным образованием растет и в настоящий момент составляет 39 %.

В настоящий момент модернизация системы дополнительного образования детей требует: развития новых инновационных программ дополнительного образования; развития новых направлений деятельности и услуг дополнительного образования в соответствии с запросами и потребностями детей, подростков, семей; расширения профориентационной направленности учреждений дополнительного образования и профильного обучения учащихся, способствующих осознанному выбору школьниками профессии; укрепления материально-технической базы учреждений дополнительного образования детей.

Особое внимание необходимо обратить на проблему качества дополнительного профессионального образования в вузе. Проблема качества должна рассматриваться не только с точки зрения обеспечения ценности и полноты профессиональных компетенций и их востребованности на рынке труда, но и с позиции общественной и социальной значимости образования [3, с. 1].

Раньше в вузах нашей страны (СССР) дополнительное образование студентов осуществлялось на факультетах дополнительной профессиональной подготовки (ФДПП), затем с наступлением перестройки и реформирования высшего образования эта система была разрушена. Создаваемые отделы дополнительного образования в вузах (в основном деятельность носит коммерческий характер) не могут полностью компенсировать потребности студентов в получении (бесплатного как раньше) дополнительного образования

Однако значимость и роль дополнительного профессионального образования в вузе трудно переоценить. Профессиональное образование для получения дополнительных квалификаций в вузе как новая, инновационная форма повышает

Таблица 1

**Динамика обучающихся детей в системе дополнительного образования
Сахалинской области (2007–2009 гг.)**

№ п/п		Годы		
		2008	2009	2010
1	Количество учреждений	38	38	38
2	Количество обучающихся	21273	20946	21300

конкурентоспособность выпускников; расширяет возможности реализации личных образовательно-профессиональных интересов студентов; обеспечивает высокий уровень качества образования за счет значительной мотивации обучающихся (на освоение программы идут строго по желанию) [3, с. 2].

Таким образом, дополнительное образование является важной неотъемлемой частью единой государственной модели непрерывного многоступенчатого образования «школа – вуз – послевузовское образование – дополнительное образование» и должно способствовать удовлетворению возрастающих духовных потребностей детей и юношества, научной любознательности и тяги к знаниям, самовыражению в творческом поиске, культурному росту.

Литература:

1. Васильев, В. Н. Современные тенденции развития дополнительного образования в условиях уровневой подготовки [Текст] / В. Н. Васильев, А. А. Шехонин, Е. В. Шалобаев // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – № 5 (51). – С. 2–5.
2. Дождикова О. А. [Электронный ресурс] / Что такое дополнительное образование, его место и роль в образовании человека. – Режим доступа: <http://www.dozhdikova.ru>, – свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
3. Сенашенко, В. С. Роль дополнительного профессионального образования в высшей школе и особенности его реализации [Текст] / В. С. Сенашенко, В. А. Кузнецова, В. С. Кузнецов // Дополнительное профессиональное образование. – 2007. – № 6 (42). – С. 1–3.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ТЕМЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ТЕХНОГЕННЫХ АВАРИЙ»

Загрязнение окружающей среды при авариях и катастрофах, как правило, носит комплексный характер и в зависимости от характера аварии и возникающих при ней поражающих факторов, может включать физическую, химическую, а в некоторых случаях и биологическую составляющие.

Физическая составляющая (физическое загрязнение) при авариях характеризуется загрязнителями – ингредиентами и физическими полями, такими как радиоактивные вещества, электромагнитное, тепловое, звуковое, ультразвуковое поля. Химическая составляющая – различного рода простые вещества и химические соединения из числа ксенобиотиков, чуждых биогеохимии экосистем и природных ландшафтов. Сюда относятся, прежде всего, некоторые аварийно химически опасные вещества ксенобиотического характера, а также обычные биогены, в определенных количествах ассимилирующиеся природной средой. Биологическая – болезнетворные микроорганизмы.

Поскольку в технологических циклах современных производств все в большей степени используются искусственные материалы, то в окружающую среду при авариях попадает довольно значительное количество указанных выше ксенобиотиков. Они не участвуют в циклах естественного круговорота веществ, накапливаются в тех или иных компонентах среды и природных системах и существенно влияют на ухудшение экологической обстановки.

Анализ имевших место в последние десятилетия техногенных аварий показывает, что происходящее при них загрязнение окружающей среды обуславливается одним или некоторой совокупностью ингредиентов и физических полей, количественно или качественно чуждых естественным биогеоценозам. Это обстоятельство является одной из причин тех неблагоприятных изменений экологической обстановки и условий обитания, которые происходят при техногенных воздействиях.

В интересах предметного анализа экологических последствий загрязнения окружающей среды в процессе их формирования и развития при техногенных авариях и катастрофах обычно выделяются три основных фазы:

- Распространение загрязнения.

- Включение загрязняющих веществ в биомассу растений и живых организмов.

- Биологическое накопление загрязняющих веществ.

Такое выделение нескольких фаз в значительной мере является условным, поскольку указанные процессы являются не просто связанными между собой, но и взаимопереплетающимися.

Экологические последствия загрязнения биосферы при техногенных авариях, обусловленные теми или иными ингредиентами, проявляются, главным образом, на второй и третьей его фазах, т. е. при включении загрязняющих веществ в биомассу и их биологическом накоплении. Однако и при распространении загрязняющих веществ в различных средах, т. е. в период первой фазы нередко экологические последствия также имеют место. В частности, в процессе распространения радиоактивных веществ, еще до включения их в биомассу, проходят бета- и гамма-облучения тканей организмов живой и неживой природы.

Распространение вредных химических веществ и происходящие в ходе этого процесса химические превращения с ними, не затрагивающие компонентов живой природы, изменяют условия обитания. В этом смысле распространение вредных химических веществ следует связывать с экологическими последствиями техногенных аварий и катастроф.

Зоны распространения радиоактивных и вредных химических веществ сковывают все виды деятельности человека, затрудняют, а в некоторых случаях и исключают использование природных ресурсов и таким образом фаза распространения становится экологически значимым фактором.

Транспортирующей средой вредных веществ при техногенных авариях является воздух или вода, а роль концентрирующей и депонирующей среды выполняют почвенные структуры и донные отложения.

Из трансформирующей среды вещества-загрязнители могут попадать непосредственно человеку, животным, растениям и другим живым организмам, а также в концентрирующие и депонирующие среды, из которых сначала растениям и животным, а затем через них человеку. Таким образом, фаза распространения загрязнителей

переплетается с фазой включения этих веществ в биомассу живых организмов.

Общими для всех компонентов биосферы экологическими последствиями загрязнения окружающей среды при техногенных авариях и катастрофах являются включение загрязняющих веществ в биомассу и их биологическое накопление, а также последующее негативное воздействие на физиологию организмов, их репродуктивные функции, состав и структуру популяций и биогеоценоза в целом. В качестве экологических последствий загрязнений при авариях следует также рассматривать негативные изменения ландшафтов и нарушение естественных процессов, протекающих в экосистемах.

Экологические последствия аварий и катастроф в большинстве случаев не ограничиваются загрязнением окружающей среды и происходящими затем по этой причине изменениями в ней. Они также в значительной мере, а иногда и в основном, обуславливаются воздействием термобарических полей, гидродинамических волн и потоков, других поражающих факторов, возникающих при взрывах, пожарах и иных проявлениях техногенных аварий и катастроф. При такого рода воздействиях на окружающую среду экологические последствия могут выражаться в весьма резких и больших по масштабам изменениях среды обитания человека. Они связаны с разрушением жизнеобеспечивающих структурных элементов территориально-производственных комплексов и других природно-хозяйственных образований, деструктивным изменением ландшафтов и экосистем и т. п.

Важным в практическом отношении является определение характера, масштабов экологических последствий аварий и экологического состояния территорий. Эта задача должна решаться как в интересах принятия необходимых мер по обеспечению экологической безопасности населения, так и проведения работ по ликвидации последствий аварий и катастроф.

В настоящее время отсутствуют в полной мере удовлетворяющие современным требованиям методики такого рода оценок. Тем не менее, анализ существующих на сегодня подходов показывает, что экологическое состояние территорий, подвергшихся техногенному воздействию при авариях, все же может оцениваться и нормироваться на основе ряда материалов методического характера.

Одним из широко используемых понятий, с помощью которого принято характеризовать экологическое состояние той или иной территории на определенный момент или временной интервал, является экологическая обстановка. Исходя из анализа современных представлений об обеспечении экологической безопасности под экологической обстановкой, в общем случае, можно понимать совокупность условий обитания, факторов абиотической и биотической природы, определяющих естественные процессы в окружающей среде, а также антропогенных воздействий, которые влияют на эти процессы и изменяют качество жизни.

В частном случае, когда речь идет об экологической обстановке, складывающейся после аварии (катастрофы), акцент делается на условия обитания, жизнедеятельности людей и качество жизни, определяемые техногенным воздействием на окружающую среду. При этом в полной мере учитываются факторы абиотической и биотической природы и те изменения, которые происходят в естественных процессах.

Литература:

1. Иванов, В. П. Экология человека / В. П. Иванов, А. С. Обуховская, и др.; под ред. В. П. Иванова. – СПб.: СПбГМА, 1997. – 233 с.
2. Экология и безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие для вузов / Д. А. Кривошеин, Л. А. Муравей и др.; под ред. Л. А. Муравья. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 447 с.

РАЗРАБОТКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗОВ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ДЛЯ ШКОЛ САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Многолетняя практика убедительно показала, что, как минимум, начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть созданы условия обучающимся для реализации интересов, способностей и дальнейших жизненных планов.

Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70 %) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые необходимы для специализации в той или иной области профессии».

Возникла необходимость изучения школьниками мира профессий и место личности в них, т. е. непосредственно вопросов самопознания и самоопределения – создание условий для учащихся путем введения специальных курсов.

Первый способ разработки программы элективных курсов:

1. Определение общих целей образования, т. е. какие знания, умения, навыки ученик приобретет в ходе знакомства с данным курсом. Цели указываются в пояснительной записке.

2. Определение результатов обучения, которые должны соответствовать целям ППП.

3. Определение соответствующей целям обучения последовательности изучения учебного материала.

4. Разработка содержания знаний и умений, необходимых для реализации целей обучения (теоретические знания + развитие эмпирического мышления).

5. Группировка содержания учебного материала по разделам и темам.

6. Определение соответствующих целям обучения методов раскрытия учебного материала, прежде всего активных методов обучения.

7. Определение времени, требуемого на изучение отдельных тем, разделов и всей программы.

Второй способ разработки программы элективных курсов (опорные вопросы):

1. На каком содержательном материале и через какие формы работы мы сможем реализовать задачи профильного обучения:

- помочь сориентироваться в выборе профессии;
- восполнить пробелы предыдущей подготовки;

– показать типичные виды деятельности для данного профиля;

– дать возможность ученику проявить себя и добиться успеха.

2. Чем содержание курса будет качественно отличаться от базового.

3. Какими учебными и вспомогательными материалами будет обеспечен курс.

4. Какие виды деятельности: профильные и профессионально-ориентированные возможны в работе с данным содержанием.

5. Какие виды работ могут выполнять учащиеся для подтверждения успешности в выбранном профиле.

6. Какова доля самостоятельной работы ученика, в чем он может проявить инициативу.

7. Какие критерии помогут учителю и ученику оценить успешность в прохождении программы.

8. Каким образом в процессе работы будет фиксироваться динамика интереса к курсу, будущему профилю.

Каждый человек получает возможность занять свое место в профессиональной структуре общества, для этого ему необходимо выбрать род деятельности по призванию или социальной потребности.

Профессиональный выбор нередко не согласуется со спросом на профессии. Наблюдаются противоречия между профессиональными намерениями и требованиями, предъявляемыми к специалистам. Эти противоречия возникают в первую очередь из-за несоответствия качеств личности и требований профессии.

Лозунг современной жизни – скорость и мобильность. В век космических скоростей и компьютерных технологий человек все больше стремится к народным истокам. Изготовление продукции своими руками является одним из способов самовыражения, создания индивидуального стиля, воплощения замыслов в реальность, а для кого-то профессиональной деятельностью.

Предлагаемый курс призван решать задачи создания условий для формирования и развития у школьников:

- практических умений в области технологии;
- творческих способностей и интереса к выполнению задания;

- стремления проявлять свои способности и добиваться успеха;
- умения самостоятельно приобретать и применять знания и умения на практике;
- коммуникативных навыков, которые способствуют развитию умений работать в группе.

Кроме того, курс предоставляет возможность реализовать интерес к образовательным областям «Технологии»: способствует подготовке к сдаче экзамена по выбору и профессиональному самоопределению школьников.

В процессе освоения курса учащиеся должны знать:

- параметры анализа задания;
- способы корректировки при выполнении задания;
- эксплуатационные, гигиенические и эстетические требования к заданию;
- основные направления потребительского спроса;
- мобильность продукции;
- стандарты выпускаемой продукции;
- чертежи и своевременное устранение недостатков;
- требования к качеству готового изделия.

На основе усвоенных знаний учащиеся должны уметь:

- работать с периодической литературой;
- строить и читать чертежи;
- снимать и записывать обмеры;
- моделировать стандартные предлагаемые модели;
- оценивать качество готового изделия;
- определять себестоимость изделия.

Курс представляет собой систему взаимосвязанных творческих заданий, в ходе которых школьники будут анализировать, рассматривать различные варианты, высказывать и защищать различные точки зрения, участвовать в различ-

ных дискуссиях и обсуждениях, делать выводы, принимать решения.

Длительность занятий определяется спецификой работы. В группы рекомендуется набирать не более 15 человек. Комплектуют группы в начале учебного года. Предварительно распространяют объявления и афиши с приглашением записаться в группу, вывешивают план работы.

Профессиональная ориентация в учебных заведениях является важнейшим звеном комплексного формирования личности и подготовки ее к профессиональному самоопределению, выявление интересов, склонностей и соотношение их с потребностями современного рынка труда.

Выпускник должен быть в гармонии со своими способностями к развитию самостоятельности. Элективные курсы должны стать основой для ориентации выпускников в мире современных профессий.

Литература:

1. Кочергин, А. В. Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе: учебное пособие к спецкурсу / А. В. Кочергин. – Куйбышев. – 1986. – С. 74–93.
2. Симоненко, А. Д. Профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2120 «Общетеchn. дисциплины и труд» / А. Д. Симоненко, В. С. Аванесов, Б. И. Бухалов; под ред. А. Д. Сазанова. – М.: Просвещение, 1993. – 223 с.
3. Столяров, Ю. С. Техническое творчество учащихся: учеб. пособие для студентов пединститутов и учащихся педучилищ по индустр.-пед. спец. / Ю. С. Столяров, Д. М. Комский, В. Г. Гетта и др.; под ред. Ю. С. Столярова, Д. М. Комского. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Высшей целью педагогического процесса в техническом вузе является формирование самостоятельно мыслящего, творческого профессионала. Получение знаний не самоцель педагогического процесса, а средство развития человека, его личностных и профессиональных способностей.

Фактор «информационного взрыва» определил новую формулу образованности, которая в настоящий момент заключается не в количестве усвоенных знаний, а в постижении общих методов изучения действительности, культуре мышления, труда, общения, и, что предельно важно, – формирование прочных профессиональных навыков.

Одна из прогрессивных методических и педагогических концепций – реализация межпредметных связей (МПС) между различными учебными дисциплинами. МПС – важное средство улучшения учебно-воспитательной работы, повышения эффективности учебного процесса.

В классической педагогике идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей, которые отражают целостность природы в содержании учебного материала еще в начале XIX века. «Все, что находится во взаимной связи, должно передаваться в такой же связи» [5], подчеркивал великий дидакт Я. А. Коменский. Он подошел к идее всестороннего обобщения знаний, к их взаимосвязи, ибо без этого невозможно познание причинно-следственных связей и отношений явлений и предметов объективного мира.

К этой идее обращаются позднее многие педагоги, развивая и обогащая ее. В частности, такие как Д. Локк, И. Г. Песталотци, который исходил из требования: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [8].

Наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей дал К. Д. Ушинский. В книге «Человек как предмет воспитания» он выводит их из различных ассоциативных связей (по противоположности, сходству, времени, единству места и т. п.), отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. Он подчеркивал, насколько важно приводить знания в систему по мере их накопления: «Голова, наполненная обрывочными, бессвязными знаниями, похожа

на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система знаний, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто» [9]. Методической разработкой теории межпредметных связей в дальнейшем занимались многие педагоги, особенно В. Я. Стоюн, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водозадов и другие.

В истории педагогики накопилось ценное наследие по теории и практике МПС, а именно: 1) обосновывалась (с позиций психологии, педагогики и методики обучения) объективная необходимость отражать в учебном процессе реальные взаимосвязи объектов и явлений природы и общества; 2) подчеркивались мировоззренческая и развивающая функции МПС, их положительное влияние на формирование истинной системы научных знаний и общее умственное развитие учащихся; разрабатывалась методика координированного обучения различным учебным дисциплинам, принимались попытки готовить учителя к осуществлению МПС на практике.

Идея МПС впервые в истории педагогики получила воплощение в созданных на их основе комплексных программах, которые представляли собой «не что иное, как межпредметную систему, объединяющую знания из разных основ наук о том или ином объекте действительности» [1].

Беспрерывный процесс расширения и углубления познаний реальной действительности приводит к дифференциации знаний, появлению новых отраслей науки. В соответствии с этим и в практике обучения на различных ступенях применяется обособление материала по различным учебным предметам.

Но дифференциация науки не превращает ее отрасли в замкнутые изолированные дисциплины. Одновременно со специализацией происходит процесс взаимопроникновения частных наук, усиление их контактов и взаимосвязей, которые становятся более глубокими и многогранными. На современном этапе развития научного знания особую актуальность приобрел вопрос о взаимодействии наук, который ставится как коренное, качественное изменение в самой структуре современного теоретического знания, переворот в методологии, зарождение интегративного подхода в науке в целом.

Требование самостоятельно мыслящего,

творческого профессионала в процессе обучения в высшей школе не будет выполнено, если у дипломированного специалиста отсутствует способность применять полученные знания в комплексе, вырабатываемая в процессе интеграции изучаемых студентами научных дисциплин. Интеграция происходит в разных формах, в частности, в виде взаимопроникновения, взаимосвязи, единства научных идей, принципов, понятий, законов и теорий, входящих в состав той или иной дисциплины. Теоретические основы и способы такой интеграции изучаются в педагогике в рамках проблемы МПС.

По мнению академика В. Н. Келбакина [4], МПС есть такая конструкция содержания учебного материала, принадлежащая двум и более дисциплинам, основными характеристиками которой являются: 1) смысловое соотношение элементов содержания, входящих в состав двух и более учебных предметов; 2) методические приемы обучения (а также формы учебного процесса), адекватные предметам, между которыми устанавливается связь; 3) обеспечение направленного формирования умений и навыков комплексного использования знаний при решении учебных задач.

МПС как дидактическая категория является многомерным системным объектом исследования. Значительное внимание вопросу взаимосвязи учебных предметов в преподавании уделяла в своих работах Н. К. Крупская. Она подчеркивала необходимость этой взаимосвязи для отражения целостной картины мира, для создания истинной системы знаний и правильного миропонимания. «Если мы хотим заложить у учащихся основу научного мировоззрения, – говорила Н. К. Крупская, – то мы должны давать не отрывочные знания, а давать их в определенной увязке и определенной связи между собой» [6].

Н. М. Черкес-Заде [12], рассматривая МПС как дидактическое условие, видит значение МПС в создании условий, способствующих систематизации учебного процесса, повышению интереса учащихся к обучению, повышению роли научных понятий и теорий. Кроме того, Черкес-Заде обращает внимание на роль МПС для более эффективного использования учебного времени.

Анализ работ и публикаций показывает, что МПС, как дидактическое условие, проявляются наиболее часто в информационном и временном аспектах. Впервые указанные критерии использовала В. Н. Федорова. В результате исследований она выделила связи: фактические, понятийные, теоретические. Они могут проявляться во времени как сопутствующие, предшествующие и последующие [11].

В. Н. Федорова указывала также на большое значение МПС в формировании научных понятий, так как эти виды связей способствуют «углублен-

ному и расширенному восприятию учащимися фактических данных, обуславливают эффективное формирование научных понятий и осознанное усвоение теорий, входящих в содержание каждой естественнонаучной дисциплины».

Р. С. Гуревич [2] классифицирует МПС по трем признакам: 1) по изучению одного и того же объекта; 2) по применению одного и того же метода познания; 3) по изучению одной и той же закономерности.

Вопросу об определении МПС посвящено много работ, однако в настоящее время не существует единой точки зрения на определение межпредметных связей. Авторы некоторых диссертаций дают следующие определения МПС: 1) Н. М. Черкес-Заде рассматривает МПС как дидактическое условие, способствующее систематизации учебного процесса, обеспечивающее более эффективное использование учебного времени; 2) Н. А. Лошкерева [7] рассматривает МПС «либо как принцип дидактики, либо как одно из проявлений принципа системности и последовательности, либо как дидактическое условие» и с другой стороны, «как выражение фактических связей, устанавливаемых в процессе обучения или в сознании ученика – между различными учебными дисциплинами»; 3) И. А. Зверев понимает под МПС взаимную согласованность образования по различным предметам [3]; 4) В. Н. Федорова дает следующее определение МПС «Межпредметные связи представляют собой отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками.» [10].

Как видно из этих определений, одни авторы сопоставляют МПС с содержанием обучения, другие рассматривают их как «дидактическое условие», третьи как «принцип обучения».

Таким образом, в современной дидактике существует несколько точек зрения о статусе МПС. В своем исследовании мы будем рассматривать МПС как дидактическое условие успешности реализации учебного процесса в вузе.

Литература:

1. Батурна, Г. И. Межпредметные связи в истории советской школы и педагогики / Г. И. Батурна. – В кн.: Межпредметные связи в учебном процессе. – М., 1974. – С. 44.
2. Гуревич, Р. С. Формирование межпредметных связей естественнонаучных дисциплин в СППТУ: дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Гуревич. – Киев, 1979. – 169 с.
3. Зверев, И. Д. Теория и практика методов обучения в современных условиях общеобразовательной школы / И. Д. Зверев. – М.: Педагогика, 1975. – 182 с.

4. Келбакин, В. Н. Межпредметная функция в подготовке будущих учителей / В. Н. Келбакин. – Тбилиси: изд-во Тбилис. ун-та, 1994. – 360 с.
5. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М., 1955. – С. 287.
6. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 5 / Н. К. Крупская; под ред. А. А. Арсеньева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 495 с.
7. Лошкарева, Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса / Н. А. Лошкарева. – Вып. 5. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1981.; Лошкарева, Н. А. О понятии и видах межпредметных связей / Н. А. Лошкарева // Педагогика. – 1972. – № 6. – С. 48–56.
8. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические произведения / И. Г. Песталоцци. – М., 1963. – Т. 2. – С. 175.
9. Ушинский, К. Д. Сочинения / К. Д. Ушинский. – М.; Л., 1948. – Т. 5. – С. 355.
10. Федорова, В. Н. Межпредметные связи естественноматематических дисциплин: пособие для учителей / В. Н. Федорова. – М.: Просвещение, 1980. – 207 с.
11. Федорова, В. Н. Межпредметные связи естественноматематических дисциплин: пособие для учителей / В. Н. Федорова. – М.: Просвещение, 1980. – 207 с.
12. Черкес-Заде, Н. М. Межпредметные связи как условие совершенствования учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Черкес-Заде. – М., 1968.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Оценочная система знаний баллами возникла в немецких схоластических школах средневековья как способ усиления влияния общественности и родителей на детей. Легко войдя в практику разных стран и принимая разные формы, отметки быстро приобрели социальную значимость, становясь инструментами усиления давления на учащихся. Однако распространение отметок как способа отражения успеха и неуспеха ученика следовало бы рассматривать и как уступку схоластической школы передовому общественному мнению, выступающему против телесных наказаний детей, физического и духовного их калечения. Чем больше школа обращалась к гуманистическим и демократическим формам обучения, тем больше усиливалось социальное значение отметок. Вскоре отметки приспособились к маскированию педагогических дефектов и мнимых успехов, посредством отметок регулировалась жизнь учеников как в школе, так и вне ее, особенно в семье.

Разнообразные формы отметок, баллов, тестов стали важным педагогическим инструментом узаконивания социального неравенства детей и соответствующего отбора в классы для «одаренных» и «неразвитых». Недостатки оценочной системы обнаруживаются уже в середине XIX века, чему способствовала возникшая теория свободного воспитания, стремящаяся вести развитие ребенка вне всякого вмешательства в руководство извне. Она была направлена против любого подавления личности ребенка, в том числе и против сложившейся в школе оценочной системы обучения, против отметок и экзаменов.

Выдающимся проводником идей свободного воспитания в России был Лев Николаевич Толстой. Анализируя оценочную систему обучения (опрос, экзамены, отметки) он писал, что экзамены – это поприще для грубого произвола профессоров и хитрого обмана со стороны студентов; опрос – это когда большой человек мучает маленького, тот потеет и краснеет, а учителю скучно и тяжело, но есть правило приучать ученика говорить одного. По поводу отметок Толстой не высказывает особого суждения, их применяли в яснополянской школе, но он считал, что отметки остались от старого времени и сами собой начинают отпадать. А вот свободное изложение своих мыслей в устной и письменной форме, дискуссии

и споры на уроках, обзор сочинений приводят к сознательному усвоению знаний, к пониманию сути явлений.

В начале 70-х годов XIX века в России все чаще возникают дискуссии вокруг отметок. С острой критикой системы экзаменов в учебных заведениях выступил известный русский педагог В. Я. Стоюнин. В статье «Мысли о наших экзаменах» он проанализировал всю субъективность и случайность оценки знаний учащихся на экзаменах, формальность выставленных отметок, их отрицательную роль в жизни молодых людей. Вот некоторые мысли Стоюнина: «Кто сколько-нибудь наблюдал за молодыми людьми, тот хорошо знает, с каким страхом является на экзамен огромное большинство из них... Иному экзаменатору любо прослыть страшным; он находит особенное удовольствие предлагать трудные вопросы, требовать скорых ответов, смущать и оканчивать неудовлетворительной оценкой. Иногда ставятся отметки очень неравные за одни и те же ответы...»

В 1872–1875 гг. развернулась широкая дискуссия вокруг отметок, в которой приняли участие видные деятели народного образования, педагоги и методисты. Изложим позицию сторонников оценки знаний учащихся отметками (В. А. Евтушевский и др.). Балл является если не единственным, то во всяком случае наиболее простым и действенным средством, побуждающим детей к соревнованию, которое в учебе просто необходимо. Конечно, в распоряжении опытного учителя могут быть и другие стимулы для возбуждения любознательности и приучения к труду, но постановка баллов достигает той же цели скорее и проще и никому не вредит. Учитель должен оценивать степень познания ученика, и если мальчик неспособный, лучше поставить ему все нули, чем сказать ему, что он не может учиться. Письменная оценка словами или характеристика требуют от учителя больше труда и времени, поэтому на практике проще записать балл, нежели оценку ответа.

Противники баллов (П. Г. Редкин, С. И. Миropольский и др.) считали, что балл есть число, которым пытаются измерить нравственные свойства учеников. Для измерения какой-либо величины нужна прежде всего постоянная единица, а когда учитель ставит балл, кто и что слу-

жит ему этой единицей, кроме личного мнения, которое может меняться не только с годами, но даже в зависимости от настроения в один и тот же день?

Постановка баллов портит отношения между учащим и учащимися. Один выставляет отметки за ответ, другой – за знание всего курса, третий примешивает сюда оценку поведения, прилежание, способности ученика. У детей возникает непонимание, обида на учителя, недовольство учебным заведением. С другой стороны, боязнь показать дурную отметку родителям вызывает иногда в детях желание скрыть ее, наталкивает на обман. В детях заглушается стремление к приобретению знаний и они начинают учиться исключительно ради баллов.

Дискуссия завершилась тем, что под конец прений защитники баллов готовы были почти уступить своим оппонентам и решались даже отказаться от системы отметок, но только под одним условием, чтобы точно было указано, чем предполагается заменить баллы...

А подобные предложения были: предлагалось отметки заменить характеристиками по разным предметам, например, об ученице третьего класса – «Знание пройденного удовлетворительное, читает с ошибками, рассказывает хорошо, должна обратить внимание на правописание и чтение»; или «Очень несамостоятельная и равнодушная ученица, боится учителя, пишет беспорядочно, хотя лучше, чем в первую четверть» и т. п. Анализируя характеристики по другим предметам, можно легко составить себе представление о личности каждого ученика, рост или ослабление знаний, отношение к предмету, перемены в характере и поведении.

Но, поскольку такая работа требует массу времени учителя, который обременен уроками и ищет постороннего заработка (аналогия с современным положением дел), переход на такую систему оценивания не произошел.

Был также проведен опрос гимназистов, хотят ли они учиться с отметками или без? Большинство выступило за отметки, аргументы их были таковы, что их труд на приготовление заданий пропадет даром (?), отсутствие страха получить плохую отметку вызовет нежелание готовить уроки, ответил урок – получил отметку и свободен, больше не спросят. (Кстати, аргументы современных студентов мало отличаются. Проведенный автором опрос студентов во время занятий показал, что и они выбирают обучение с отметками, т. е. с контролем, иначе они бы не учились).

На рубеже XIX и XX веков известный деятель по народному образованию В. И. Фармаковский предложил заменить цифровые отметки графическими (письменными) оценками. Если цифровая система говорит ученику: учишься лучше, чтобы превзойти своих товарищей, то графиче-

ская система скажет: учишься лучше, чтобы быть лучше того, что ты есть. Уничтожьте разделение учеников по успеваемости, и если хотите наградить ученика, то не за высшие оценки, а за повышающиеся кривые успеваемости. Премируйте энергию, настойчивость, а не тщеславие. Фармаковский предложил форму табеля, информирующую родителей о продвижении учащегося в учении и его личностных качествах. Для каждого учебного предмета табель предусматривает следующие вопросы: число пропущенных уроков, прилежность ученика в приготовлении уроков, в исполнении письменных работ, успевает или отстаёт, недостатки ученика, требующие особого внимания. По мнению автора, такой табель даст ясное представление о том, на каком счету состоит ребенок в школе, в чем его слабые стороны и в каком отношении могло бы потребоваться содействие семьи. Конечно, важны и встречи с родителями, у учителей должны быть определенные часы, когда они могли бы побеседовать с родителями.

В 1915–1916 гг. был разработан проект реформы средней школы, в котором предполагалась отмена отметок и переводных экзаменов, награды и медали. Педагогическим советам школ предлагалось выбирать систему оценки по собственному решению.

Таким образом, отношение к системе оценивания в дореволюционной школе было неоднозначным, в большинстве случаев негативным. После революции в XX веке отмечается три поворотных момента в разработке системы оценок: 1918 г. – отмена балльной оценки знаний и поведения; 1935 г. – введение пяти словесных оценок – отлично, хорошо, посредственно, плохо и очень плохо; 1944 г. – замена оценок цифровой пятибалльной системой.

В настоящее время, наряду с балльной отметкой, применяются другие формы контроля, такие как рейтинговая система, портфолио, тестирование, творческое проектирование, которые, хотя и не являются совершенными, позволяют более объективно оценить достижения учащихся, заметить пробелы в усвоении материала и наметить перспективы развития личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

Литература:

1. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – М., 1991.
2. Селенкин, В. А. Урок с отметками и урок без отметок / В. А. Селенкин. – М., 1996.
3. Фармаковский, В. И. Цифровая система оценки успешности учащихся / В. И. Фармаковский // Похмелов В. Б. В. И. Фармаковский и его вклад в педагогическую науку. – Нижний Новгород, 1996.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НЕКОТОРЫМ ТРУДНЫМ ВОПРОСАМ КУРСА ФИЗИКИ (МЕХАНИКА)

А) КИНЕМАТИКА

1. Изложение кинематики не представляет особых трудностей. Однако, следует отметить, что понятия пространства и времени являются первичными, не определенными в физике. Физика лишь описывает их свойства. Классическая физика считает пространство трехмерным, непрерывным, однородным и изотропным. Время считается непрерывным и однородным. Оба понятия считаются абсолютными, их свойства – независимыми от присутствия материи, а также от движения наблюдателя.

Уточнение этих понятий, их взаимосвязь и зависимость от распределения материи следует рассматривать при ознакомлении с явлениями, выходящими за границы классической физики. Там можно показать связь между законами сохранения и свойствами пространства – времени.

Здесь пока достаточно указать, что пространство и время – формы существования материи, неразрывно связанные с ней.

2. Описание механического движения требует выбора определенной системы отсчета. При переходе из одной системы в другую координаты точек и значения моментов времени (если меняется начало отсчета времени) меняются. Но расстояния между точками и промежутки времени между событиями сохраняются. Это – простое следствие допущения абсолютности пространства и времени.

Перемещение – векторная величина, подчиняющаяся принципу суперпозиции.

Путь – величина скалярная и всегда положительная.

3. При рассмотрении поступательного движения важно показать, что оно возможно не только по прямолинейной, но и криволинейной и даже замкнутой траектории. Это можно показать, если двигать поступательно по поверхности аудиторной доски планку с двумя кусками разноцветного мела. На доске получаются две пересекающиеся в двух точках окружности.

Относительность траектории легко показать, двигая кусок мела вдоль деревянного диска, сперва неподвижного относительно Земли, потом – поворачивающегося вокруг оси, проходящей через его центр. В последнем случае имеется сразу три системы отсчета:

а) относительно руки мел неподвижен;

б) относительно неподвижной прямой (можно использовать линейку, расположенную около диска вдоль его радиуса) – мел движется прямолинейно;

в) относительно проворачивающегося диска мел движется криволинейно (опыт можно использовать и при изучении неинерциальных систем отсчета).

Б) ДИНАМИКА ТОЧКИ И СИСТЕМЫ ТОЧЕК

1. Вводя понятие об инерциальных системах, важно представлять себе допускаемую идеализацию. Система координат должна быть очень массивной, чтобы не испытывать влияния движущихся в ней тел. Но она сама будет сильно влиять на их поведение, чего мы никогда не учитываем.

Так или иначе, но понятие инерциальной системы вводится, после этого формулируется первый закон Ньютона, имеющий глубокий физический смысл – ведь этот закон похоронил Аристотелевскую механику. Аристотель считал, что движение невозможно без взаимодействия с окружающим миром. А первый закон утверждает, что движение может происходить без взаимодействия.

Ошибочно также считать, что первый закон – частный случай второго. Первый закон ничего не говорит о том, как изменяется движение при взаимодействиях, кроме того, что их не должно быть, чтобы тело двигалось равномерно и прямолинейно.

2. Второй закон утверждает, что единственным результатом взаимодействия свободной точки с окружающим миром является ее ускорение, и дает количественную характеристику: ускорение пропорционально силе. Если точка несвободна, то развивается противодействующая ускорению сила упругости. При подходящих условиях возможно возникновение равновесия, что позволяет сравнивать силы по их статистическому действию (это более удобно, чем по динамическому). При этом предварительно постулируется векторный характер сил и подчинение их принципу суперпозиции.

При $\sum \vec{F}_i = 0$ ускорение исчезает. Это верно и при отсутствии сил, так что следствия из второго закона не противоречат первому закону, как и должно быть.

3. При рассмотрении третьего закона Ньютона,

сперва формулируемого для точечных масс, позже следует ввести понятия центра тяжести и центра масс. Необходимо отметить, что силы взаимодействия двух тел действуют вдоль одной прямой.

4. Понятие элементарной работы $dA = \vec{F} \cdot d\vec{r}$ вводится чисто формально, причем необходимо указать, что работа характеризует некоторый механический процесс. Затем вводится связанное с работой понятие кинетической энергии свободной точки, а от него можно перейти и к самой кинетической энергии – функции состояния, а не процесса. Далее вводится потенциальная энергия – также функция состояния. Затем формируется закон сохранения механической энергии в замкнутой консервативной системе. Лектор должен понимать существенную трудность: потенциальная энергия распределена во всем пространстве, так что замкнутая система (не взаимодействующая с окружающим миром) должна быть неограниченной.

В) ДИНАМИКА ТВЕРДОГО ТЕЛА

1. При вращении тела вокруг оси возникают деформации и развиваются упругие силы, обеспечивающие устойчивое вращение. Если деформации малы, то можно, учитывая внутренние упругие силы, пренебречь изменениями формы тела и считать его «твердым». В действительности совершенно твердых тел не существует; это, в частности, следует из того, что такое тело передавало бы деформацию с бесконечной скоростью, что противоречит теории относительности.

Вращение твердого тела вокруг оси удобно описывать, вводя угловое смещение (угол поворота) φ , угловую скорость $\dot{\varphi}$ и угловое ускорение $\ddot{\varphi}$, так как эти величины одинаковы для всех точек тела. При этом необходимо сообщить, что конечные угловые перемещения не обладают векторными свойствами. Это можно показать на простом примере. Пусть лектор, стоящий лицом к слушателям, повернется на 90° вокруг горизонтальной оси, пересекающей его тело слева направо (обе оси проходят через центр масс лектора, а вращение происходит против стрелки часов – с точки зрения слушателей). В результате он окажется лежащим на спине, и его правый бок будет обращен к слушателям.

Если же лектор изменит порядок поворотов, то окажется лежащим на правом боку, ногами к слушателям.

Если же перемещения вокруг осей 1 и 2 бесконечно малы, то порядок вращений не сказывается на окончательном положении (рис. 1).

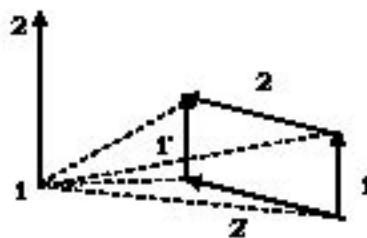


Рис. 1

Так как угловая скорость

$$\vec{\omega} = \frac{d\vec{\varphi}}{dt}$$

связана только с бесконечно малыми перемещениями, то она обладает свойствами векторов, как и угловое ускорение $\vec{\epsilon}$. Векторы $\vec{\omega}$ и $\vec{\epsilon}$ направляют вдоль оси вращения и ориентируют по правилу правого винта. Перенос их параллельно самим себе недопустим, так как изменение положения твердого тела зависит от расположения оси вращения.

2. Важно указать, что равномерное вращение вокруг главной оси не требует взаимодействия с другими телами. Это не противоречит первому закону Ньютона, так как импульс тела при этом равен нулю, а центр масс тела неподвижен.

Литература:

1. Гершендон, Е. М. Курс общей физики. Механика / Е. М. Гершендон, Н. Н. Малов. – М.: Просвещение, 1998.
2. Мултановский, В. В. Квантовая механика / В. В. Мултановский, А. С. Василевский. – М.: Наука, 1991.
3. Савельев, И. В. Курс общей физики. – Т. 1 / И. В. Савельев. – М.: Наука, 1989.
4. Стрелков, С. П. Механика / С. П. Стрелков. – М.: Наука, 1975.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК КОНЕЧНАЯ ЦЕЛЬ КОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В последнее время учение о языковой личности приобретает все большую значимость. Интерес к личности вообще нашел свое отражение в многочисленных и разнообразных трудах исследователей, работающих в самых разных отраслях знания: философии, психологии, социологии, лингвистики и т. д.

По мнению Львова М. Р., понятие «языковая личность» связано с готовностью человека «производить речевые поступки, создавать и понимать произведения речи. Языковая личность выступает как носитель языка или языков, языковой способности, механизмов речи – внутренней и внешней (говорения – аудирования, письма – чтения). Идею воспитания личности учеников через «дар слова» выдвинул еще Ф. И. Буслаев в 1844 г.: в отличие от некоторых современных авторов он брал личность не только в языковых параметрах, а во всем богатстве, во всей сложности ее духовного мира».

Принято считать, что термин «языковая личность» был введен Ю. Н. Карауловым, хотя впервые данное понятие представил и обосновал в своей докторской диссертации в 1984 г. Г. И. Богин («Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов»).

Сегодня термин «языковая личность» является ключевым в процессе гуманизации образовательного процесса, но до сих пор не существует единой, принятой и признанной всеми его трактовки. Разброс при этом – от субъекта, индивида, автора текста, носителя языка и даже просто информанта (пассивного или активного) до языковой картины мира и знаний о мире, знаний языка и знаний о языке, вплоть до языкового сознания, (национального) самосознания, менталитета народа.

Богин Г. И. предложил следующую модель языковой личности, в структуре которой выделяются пять уровней владения языковым знанием на основе типичных недостатков языковых поступков: уровень правильности; уровень интериоризации; уровень насыщенности; уровень адекватного выбора; уровень адекватного синтеза. Соотнесение уровней данной модели с содержанием языкового образования позволяет определить возможности и уровни развития языковой личности. Так, первый уровень (уровень правильности; необходимый) включает

работу по освоению законов языка в области фонетики, особенно в период обучения грамоте, лексики, морфологии, синтаксиса, а также освоение правил письма как технологической стороны письменной речи, составление предложений, конструирование текста. На втором уровне (уровень интериоризации; возможный) обеспечивается мотивация к использованию освоенного языкового материала в устной и письменной речи. Уровень насыщенности (ознакомительный) проявляется прежде всего через дидактический материал, в котором можно наблюдать выразительный потенциал языковых средств.

Для нашего исследования значима трехуровневая структура языковой личности, предложенная Ю. Н. Карауловым:

- Вербально-семантический (вербально-грамматический, лексико-грамматический).
- Когнитивный.
- Прагматический.

Первый – вербально-семантический – уровень предполагает для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений. Это уровень, ответственный за семантику слов и правила их комбинирования в речевой цепи, то есть уровень лексической и грамматической правильности. Его единицами являются слова, словосочетания и предложения. Этот уровень (по Ю. Н. Караулову) является достаточно сформированным у носителей языка.

Второй – когнитивный – уровень, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, систематизированную языковую картину мира. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к знанию, сознанию, процессам познания человека. Иными словами, это уровень знаний о мире носителя языка, уровень наивной языковой картины мира в его сознании, закрепленный в языковых структурах (идиомах, пословицах, поговорках, крылатых

словах и т. п.), которые помимо языковой семантики несут более широкую информацию об устройстве мира.

Третий – прагматический – уровень включает цели, мотивы, интересы, установки. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире. Уровень, ответственный за понимание позиции, места человека (говорящего) в мире, определяемый мотивами, интересами, оценками и поведенческими установками личности.

Первым уровнем ученые занимаются давно и успешно, последние два стали объектом внимания исследователей в последние десятилетия, что связано с развитием психолингвистики, теории речевой коммуникации, теории речевых актов, когнитивной лингвистики.

Следует подчеркнуть, что изучение лингвистических дисциплин, составляющих основу лингво-когнитивного уровня, предполагает не обучение пониманию содержания, а обучение когнитивному пониманию, выводящему студента на формирование смыслов, зависящих от множества экстралингвистических факторов (базы знаний, ценностных ориентаций, картины мира и т. п.). Такая постановка вопроса предполагает рассмотрение соотношения понятий «понимание», «смысл», «значение» (в рамках лингвистического образования).

По Р. Солсо, «во всех процессах понимания, независимо от предмета, есть нечто общее – когнитивные операции, связанные не только с переработкой знаний, но и с изучением их репрезентации». Понимание характеризуется когнитивистами как сложный многоуровневый интеллектуальный процесс, связанный с усвоением знаний и основанный на прошлом опыте освоения действительности.

Не случайно уровни развитости языковой личности соотносятся именно с типами понимания, каждому из которых соответствует свой уровень рефлексии: в семантизирующем понимании – это рефлексия над опытом памяти; в когнитивном – над опытом знания.

Разрабатываемый нами процессуально-когнитивный подход выводит языковую личность на понимание. Поскольку в нашей работе основное внимание уделяется обучению когнитивному пониманию, то взаимосвязь «понимания» и «смысла» предполагает, что понимание определяется как процесс формирования знаний о смысле.

В данном случае мы имеем в виду концептуальное положение когнитивной грамматики как «грамматики смыслов». Р. У. Лангаккер определяет когнитивную модель лингвистических знаний как «модель, основанную на употреблении и

учитывающую всю сложность лингвистических знаний посредством включения в грамматику как семантических структур, так и воплощений языковых единиц на различных уровнях абстракции».

Когнитивная грамматика включает «субъективистский» (Р. У. Лангаккер) взгляд на значение. «Семантическое значение выражения присуще не только внутренним свойствам объекта или ситуации, которую оно описывает, но также обязательно включает и то, как мы предпочитаем думать об этом объекте или ситуации и ментально отображать их».

Иными словами, на когнитивном уровне грамматика языка просто предоставляет всем говорящим инвентарь языковых ресурсов (лингвистическую систему). Использование этих ресурсов для построения и оценки соответствующих выражений – это то, что выполняют говорящие (а не грамматики), благодаря своим общим способностям.

Одна из задач филологического профессионального образования – сформировать такой уровень лингвистических знаний, который обеспечил бы функционирование всех трех уровней в структуре языковой личности студента-филолога (вербально-семантического, когнитивного и прагматического). Лингвистическая структура знаний станет профессионально ориентированной в том случае, если она будет обогащена конкретным смыслом в конкретной речевой ситуации.

В структуре лингвистических знаний, составляющих модель языковой личности, выделяются, как уже было отмечено, три уровня. На вербально-семантическом уровне (уровне лексической и грамматической правильности) в процессе изучения лингвистических дисциплин («Практикум по русскому языку», «Русский язык и культура речи», «Современный русский литературный язык» и др.) формируются следующие способности, которыми овладевает студент на профессиональном уровне:

- владеть знаниями об основных концепциях описания русского языка;
- владеть основными понятиями лингвистики в их системных связях;
- знать социально-стилистическое расслоение современного русского языка, качества хорошей литературной речи и нормы русского литературного языка, наиболее употребительные выразительные средства русского литературного языка;
- уметь анализировать свою речь и речь своих учеников с точки зрения ее нормативности, уместности и целесообразности; устранять ошибки и недочеты в устной и письменной речи.

Лингво-когнитивный уровень предполагает переход на уровень когнитивной структуры

знания, то есть охватывает интеллектуальную сферу личности. На этом уровне формируются способности, ведущие через язык, через процессы говорения и понимания к знанию, сознанию, процессам познания в той области, в которой мы формируем профессиональные качества студента. К этому уровню относится формирование следующих способностей:

- знать различия между языком и речью, функции языка как средства формирования и трансляции мысли;

- уметь применять знания по лингвистическим дисциплинам: для выделения формы, содержания и определения функций языковой единицы, соотношение ее с другими единицами языка; для установления внутрисистемных связей языковых явлений; для совмещения конкретного анализа языкового материала с его теоретическим осмыслением; для профессионально-грамотного и коммуникативно-целесообразного владения русским языком.

На прагматическом уровне в структуре лингвистических знаний формируются способности, определяемые мотивами, интересами, оценками, поведенческими установками языковой личности в речевой деятельности. На этом уровне формируются способности, обуславливающие переход от оценок речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности человека (социума) в мире. На этом уровне студент должен:

- знать условия и формы речевой коммуникации, базовые речевые понятия, технику речевой деятельности;

- уметь строить свою речь в соответствии с языковыми, коммуникативными и этическими нормами.

Несомненно, все три уровня в структуре языковой личности связаны с профессиональным становлением студента-филолога. Вербально-семантический и прагматический уровни в большей мере связаны с речевой и коммуникативной направленностью лингвистических способностей будущего специалиста. Лингво-когнитивный уровень обеспечивает уровень понимания, связанный не только с переработкой информации, но и с изучением ее репрезентации в речевой деятельности. Формирование и развитие этого уровня происходит при использовании когнитивных методов (способов учебного познания), направленных на поиск и переработку профессиональной информации, когда задействованы различные познавательные (когнитивные) процессы: 1) собственно психические – память, воображение, внимание, мышление; 2) процессы, обеспечивающие когнитивные механизмы обработки лингвистической информации – моделирование, установление связей и отношений между объектами, составляющими объекта

(прежде всего, здесь имеются в виду отношения: рода – вида; части – целого, иерархии, общего – частного, информации, трансформации).

В процессе организации работы с лингвистической информацией на лингво-когнитивном уровне в курсе изучения таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Практикум по русскому языку», «Современный русский литературный язык» и др., мы использовали те когнитивные (мыслительные) операции, которые рассматриваются как способы осуществления процесса или конкретные познавательные действия. К ним мы отнесли:

1. Сравнение, вскрывающее отношения сходства и различия между соотносимыми объектами.

2. Мысленное расчленение целостной структуры объекта на составные элементы (анализ).

3. Мысленное воссоединение элементов в целостную структуру (синтез).

4. Абстракция и обобщение, при помощи которых выделяются общие признаки.

5. Конкретизация, являющаяся обратной операцией по отношению к абстрагирующему обобщению и реализующая возврат ко всей полноте индивидуальной специфичности осмысливаемого объекта.

В состав каждой операции входят более конкретные когнитивные действия, характеризующие конкретный операциональный состав познавательных процессов:

- сравнение: сличение, замещение, наложение, помещение в разные контекстуальные условия, сопоставление;

- анализ: деление по какому-либо признаку;

- синтез: установление места в структуре целого, складывание, объединение на основе внутренних и внешних связей, объединение (структурирование) по аналогии с образцом, объединение компонентов на основе общего содержания, объединение компонентов по ассоциации, объединение лингвистических единиц на основе общей семы;

- абстракция, обобщение: категоризация (процесс образования и выделения самих категорий, понятийное членение внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия);

- классификация: группировка объектов по одному или более параметрам, предполагающая, что выделяемые подклассы можно объединить в класс более высокого ранга, от которого легко перейти к составляющим его подклассам;

- установление (как правило, посредством операций логического вывода) определенных закономерностей и правил;

- конкретизация: иллюстрация с опорой на факты, перечисление конкретных объектов, ко-

которые входят в какое-то множество; разъяснение общих положений через конкретные формы проявления общего; замена лингвистических единиц (чаще всего слов) с более общим значением их эквивалентами с более частными (конкретными) значениями.

К этому перечню когнитивных действий мы относим также ряд познавательных операций, не являющихся универсальными, специфичные для обработки лингвистической информации:

- трансформация (синонимическая замена формы без существенного изменения содержания);
- компрессия (сжатие формы с опущением несущественных элементов содержания);
- расширение (внесение новых элементов в содержание первоначального источника информации);
- выдвижение (помещение на первый план той или иной языковой формы, высказывания, отрезка текста);
- выбор одной единицы из нескольких, наиболее полно и точно передающих необходимую информацию: имитация, аналоговые действия, репродуцирование.

Когнитивное обучение предполагает системное применение всех перечисленных мыслительных операций в учебном процессе. Прежде всего – при изучении лингвистических дисциплин, так как лингво-когнитивный уровень формирует предметный компонент лингвистического мышления. Мы приучаем студента к осмысленной (не только на когнитивном, но и на профессиональном уровне) работе с учебной информацией, используя в каждом конкретном случае набор определенных когнитивных действий.

Таким образом, с учетом лингводидактических и психолингвистических подходов к пониманию языковой личности мы с общепедагогических позиций определяем языковую личность как человека, обладающего умениями, способностями и характеристиками, обеспечивающими восприятие, понимание, воспроизведение и создание им речевых произведений (текстов). При этом такая языковая личность может характеризоваться следующими признаками: а) полнотой владения родным языком, родной речью во всем

ее разнообразии; б) личностными интересами, способностями и умениями в социальной жизни; в) потребностью и способностью к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию; г) потребностью в речевом самовыражении и в речевом творчестве как одном из способов самовыражения.

При этом мы рассматриваем функциональную грамотность как атрибутивную характеристику языковой личности, определяющую уровень владения и пользования русским языком, достижение которого востребовано в социокультурном пространстве.

Функционально грамотная языковая личность – это носитель языка, воспринимающий этот язык как эстетическую и культурную ценность, способный в различных жизненных ситуациях свободно использовать умения всех видов речевой деятельности для получения информации из текста и ее интерпретации (чтение и слушание), для передачи информации в реальном общении (говорение и письмо), для создания, оценки и совершенствования собственных речевых произведений.

Литература:

1. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика / Г. И. Богин. – Калинин, 1982.
2. Изаренков, Д. И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д. И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. – 2002. – № 36. – С. 30–40.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
4. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3–8.
5. Караулов, Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? / Ю. Н. Караулов // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995. – С. 63–65.
6. Караулов, Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю. Н. Караулов. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
7. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – С. 246.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЩЕДОСТУПНЫХ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЙ В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ СИМУЛЯЦИЙ ДЛЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

За первое десятилетие нового века Россия сделала серьезный шаг в плане внедрения информационно-компьютерных технологий в образование. В первые пять лет была реализована федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды». Несмотря на ряд проблем, связанных с правовыми аспектами, в рамках указанной программы была создана сеть федеральных образовательных порталов [4]. В последние несколько лет мы наблюдаем бум внедрения различных систем дистанционного обучения (СДО) в российских вузах. Наиболее популярной на сегодняшний день СДО является бесплатная система Moodle.

Результатом предпринятых действий стало широкое распространение идей и средств электронного обучения в теории и практике российского образования. Подтверждением тому может служить обилие публикаций соответствующей тематики в отечественных изданиях по педагогике. Помимо чисто педагогических вопросов, рассматриваемых в литературе, часто встречаются и обсуждения проблем, связанных со специальным учебным программным обеспечением. Мы остановимся на специфическом классе постепенно внедряемого в образовательную практику программного обеспечения (ПО) – учебных симуляциях, которые можно охарактеризовать как эффективный, однако при этом сложный и дорогостоящий инструмент обучения.

В рамках данной статьи под учебными симуляциями мы будем понимать класс программного обеспечения ПК, создающего динамический виртуальный контекст, предполагающий пользовательскую активность. Данное определение перекликается с подходом, принятым в определении учебных симуляций Шаффером [7], который, в свою очередь, называет любой виртуальный мир симуляцией, а симуляцию – компьютерным микромиром (computational microworld), т. е. компьютерной виртуальной средой, которую можно исследовать и в которой можно обучаться на основании результатов исследования и воздействий на оную [6].

Указанные выше характеристики учебных симуляций – сложность и дороговизна – связаны, в первую очередь, с процессом их разработки и последующего внедрения в учебный процесс.

Исходя из принятого нами определения учебных симуляций, становится понятным, что они относятся к особому классу ПО, обладающему повышенной степенью сложности используемых алгоритмов. Это относится как ко внутренней логике программы, основанной на используемых имитационных моделях изучаемых процессов и явлений, так и к графическому интерфейсу пользователя, обеспечивающему наглядность представления информации. Причем, не стоит считать разработку отвечающего требованиям наглядности и удобства пользовательского интерфейса тривиальной задачей. Неприятные последствия недостаточной проработанности способов отображения информации в учебном ПО рассмотрены, например, в работе Н. М. Ежовой [3]. Следовательно, разработка, внедрение и сопровождение учебных симуляций требует участия широкого круга специалистов из разных областей – от рядовых разработчиков ПО до преподавателей учебных заведений и даже самих студентов.

Далеко не последнюю роль в разработке и внедрении учебных симуляций играют используемые технологии и программные средства разработки. Мы предлагаем рассмотреть преимущества использования общедоступных веб-приложений в разработке учебных симуляций.

Веб-приложением, согласно Википедии, является «клиент-серверное приложение, в котором клиентом выступает браузер, а сервером – веб-сервер. Логика веб-приложения распределена между сервером и клиентом, хранение данных осуществляется преимущественно на сервере, обмен информацией происходит по сети» [1]. Большинство популярных веб-приложений в Интернете являются общедоступными. Это означает, что полный или базовый функционал предоставляется пользователю бесплатно. Платными, как правило, являются дополнительные функции либо техническая поддержка. В последнее время стали появляться веб-приложения, позволяющие разрабатывать симуляции, в том числе и учебные. В качестве примера можно привести такие продукты, как Forio Simulate (<http://forio.com>) и Sharendipity (<http://sharendipity.com>), позволяющие использовать свой инструментальный бесплатно. В связи с этим, отметим первое преимущество –

нулевую стоимость использования специализированного решения для разработки.

Второе преимущество связано с тем, что создаваемые на базе веб-приложений симуляции являются сетевыми. Это означает что, во-первых, одновременно работать с симуляцией (т. е. участвовать в учебной симуляции, действуя в рамках одного и того же виртуального контекста, а не просто работать с независимыми копиями) могут несколько человек, и, во-вторых, такие симуляции можно легко внедрять, т. е. работать не только на сайте веб-приложения, но и, например, на соответствующей веб-странице используемой вузом системы дистанционного обучения.

Третье преимущество заключается в использовании открытых технологий. Большинство веб-приложений построено на основе общепринятых в Интернете технологий. Это позволяет добиться гибкости в настройке и использовании учебных симуляций, а также использовать их на широком классе платформ – от ПК до мобильных устройств с поддержкой соответствующих технологий.

Четвертое преимущество заключается в том, что часто применяемая в Интернете так называемая свободная лицензия Creative Commons может распространяться и на учебные симуляции, позволяя использовать чужие разработки без необходимости покупки. Кроме того учебные симуляции со свободным типом лицензии можно модифицировать, настраивать и переводить на русский язык без необходимости получения разрешения автора.

Пятое преимущество состоит в том, что веб-приложения обладают так называемым дружественным интерфейсом, основная цель которого – максимально упростить работу пользователя. Это является существенным моментом, потому как преподаватель может самостоятельно выступить в роли разработчика относительно несложной учебной симуляции.

Forio Simulate изначально является профессиональным продуктом с богатым набором функций – собственным языком описания моделей, а также поддержкой импорта имитационных моделей в таких коммерческих форматах как Vensim, iThink/STELLA и Powersim Studio [5]. С другой стороны, Forio Simulate поддерживает загрузку моделей в формате Excel, составить которые под силу, например, преподавателям экономических дисциплин, а также интуитивно понятными инструментами создания графического интерфейса для симуляций. Sharendipity больше подходит для создания учебных симуляций по физике и техническим наукам, поскольку здесь уже имеется встроенная физическая модель. Программирование в Sharendipity осуществляется

с помощью простого визуального языка программирования, т. е. путем манипулирования графическими объектами вместо написания текста программы [2].

Наконец, последнее, шестое преимущество заключается в наличии сообществ пользователей веб-приложениями, в рамках которых возможны открытые обмены опытом и поддержка в разработке учебных симуляций.

Подводя итог, еще раз сформулируем выделенные нами преимущества использования общедоступных веб-приложений в разработке учебных симуляций: 1) нулевая стоимость специализированного решения для разработки учебных симуляций; 2) учебные симуляции являются сетевыми (коллективная работа, внедряемость в СДО); 3) учебные симуляции создаются с использованием открытых технологий; 4) учебные симуляции со свободным типом лицензии можно использовать и изменять без специального разрешения автора; 5) веб-приложения существенно упрощают процесс разработки учебных симуляций; 6) веб-приложения имеют сообщества пользователей, готовых делиться опытом и результатами своих работ.

В заключение отметим один недостаток. Рассмотренные нами веб-приложения Forio Simulate и Sharendipity, как и вся документация к ним, в настоящий момент доступны только на английском языке. Впрочем, это не мешает создавать интерфейс пользователя самих учебных симуляций на русском языке.

Литература:

1. Веб-приложение [Электронный ресурс]: Материал из Википедии – свободной энциклопедии: Версия 20637048, сохраненная в 17:16 UTC 16 декабря 2009 / Авторы Википедии // Википедия, свободная энциклопедия. – Электрон. дан. – Сан-Франциско: Фонд Викимедиа, 2009. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=20637048>
2. Визуальное программирование [Электронный ресурс]: Материал из Википедии – свободной энциклопедии: Версия 21210589, сохраненная в 14:04 UTC 9 января 2010 / Авторы Википедии // Википедия, свободная энциклопедия. – Электрон. дан. – Сан-Франциско: Фонд Викимедиа, 2010. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=21210589>
3. Ежова, Н. М. Что могут дать технологический аскетизм, мозаика и масштабирование в компьютерных средствах образовательного назначения? [Электронный ресурс] / Н. М. Ежова // Международный журнал «Образовательные технологии и общество»: сетевой журнал. – Электрон. дан. – 2009. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i3/html/4r.htm
4. Яхин, Ю. А. Федеральные образовательные порталы системы образования России: правовые

аспекты [Электронный ресурс] // Ю. А. Яхин; Юридическая фирма «Интернет и Право». – Электрон. дан. – 2010. – Режим доступа: <http://www.internet-law.ru/intlaw/articles/yahin.htm> (дата обращения: 23.01.2010)

5. Importing Models [Электронный ресурс] // Forio Simulate User Guide. – Электрон. дан. – 2009. – Режим доступа: <http://forio.com/simulate/docs/index.php/docs/article/7>

6. Hoyles, C., Noss, R., Adamson, R. Rethinking the microworld idea [Текст] // Journal of Educational Computing Research. – 2002. – № 27 (1&2). – P. 29–53.

7. Shaffer, D. W. Computers and the End of Progressive Education [Текст] / D. W. Shaffer. Digital simulations for improving education: learning through artificial teaching environments. – 2009. – Chapter IV. – С. 68–85.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ПОЭЗИИ 50–90-х ГОДОВ XX ВЕКА У УЧЕНИКОВ 8–9-х КЛАССОВ

Среди основных потребностей подростков можно выделить следующие: потребность в самопознании, в самоопределении, в психологической и эмоциональной независимости, а также в достижении определенного социального статуса. Наиболее активизируются в своих потребностях представители младшего и среднего подросткового возраста, так сказать, «на стыке» периодов. Воздействие искусства и литературы на формирование характера человека, на его мировоззрение, жизненные установки, сущностные особенности художественного восприятия – проблема как искусствоведческая, так и психологическая. Исследование восприятия поэзии учащимися средней школы имеет два аспекта: собственно специфика восприятия лирики и возрастные особенности подростков 13–15 лет, которые определяют критерии отбора тех путей и методов, что позволят в процессе изучения поэзии второй половины XX века на уроках литературы в 8–9-х классах сформировать восприятие искусства поэзии, подготовить учащихся к чтению и «прочтению» лирики.

Важное условие эффективности изучения поэзии в 8–9-х классах – учет возрастных особенностей учащихся при выборе тех или иных методов подачи материала, приемов изучения текста. Период от 13 до 15 лет в возрастной психологии рассматривается как отрочество и объединяет младший подростковый и средний подростковый возраст.

Опираясь на исследования психологов, изучавших эти возрастные периоды в разных аспектах (работы Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Л. Г. Жабицкой, А. В. Захаровой, И. С. Кона, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьева, Н. Д. Молдавской, Е. А. Шумилина, и др.), мы выделяем основные особенности отрочества, которые необходимо учитывать в процессе формирования у школьников восприятия художественного текста, в частности, лирики: интеллектуальное развитие, становление личности, способность к обобщениям, межличностные отношения.

В интеллектуальной деятельности школьников в период отрочества усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач, что позволяет рассматривать этот

возраст как сензитивный период для развития творческого мышления. В подростковом возрасте сначала утверждается такой вид обобщения, который Л. С. Выготский назвал предпонятием, а затем начинается период собственно понятия, когда обобщение производится на основе анализа внутренних качеств познаваемого объекта, его сущностных связей. Возраст ранней юности с этой точки зрения – возраст развитого в достаточной мере понятийного мышления, когда старшим школьникам доступны теоретические обобщения и научное мышление как таковое (в отличие от эмпирического).

В период обучения в средней школе учащиеся проходят несколько ступеней психологического развития, определяющих специфику восприятия ими литературы и как следствие – особенности методики работы в 8–9-х классах.

8 класс, 13 лет – «возраст второго рождения личности» (Ж. Ж. Руссо). Существенное влияние на формирование личности подростков оказывает бурно развивающееся в этот период воображение. «Свертывается» детская форма воображения и начинает складываться новая. Представления, фантазии, продукты собственного воображения именно в силу того, что происходит процесс перестройки личности, постепенной дифференциации воображения, нередко становятся для подростка настолько реальными, что он невольно старается воплотить их в жизнь либо в какой-то конкретной деятельности, либо в рассказах о ней.

В 13-летнем возрасте мечта все больше начинает занимать место игры. Мечта имеет чрезвычайно важное значение для развития, способствуя «возвышению потребностей», создавая идеальные образы будущего. Это значение воображения свидетельствует, с одной стороны, о необходимости его развития в подростковом возрасте, а с другой – о возможности его использования в ходе учебных занятий. Эта специфика возраста обуславливает выбор методов и подходов, используемых на уроке: в 8-м классе появляется возможность и необходимость предоставить учащимся возможность сотворчества с автором поэтических произведений. Смена формы воображения становится базой для формирования понятия *интерпре-*

тация текста, формирования адекватного идейного замысла автора.

Возраст 14–15 лет (9 класс) определяется в психологии как ранний юношеский. Считается, что к этому периоду общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении раннего юношеского возраста они продолжают совершенствоваться. Именно поэтому курс формирования знаний и навыков творческого чтения к этому времени должен быть завершен, а не только начинаться, как это предлагается в традиционных программах по литературе. Юноши и девушки овладевают сложными интеллектуальными операциями, обогащают свой понятийный аппарат, их умственная деятельность становится более устойчивой и эффективной, приближаясь в этом отношении к деятельности взрослых. Спецификой возраста является быстрое развитие специальных способностей, когда уже представляется сложным вовлечь всех учащихся класса в сложный мир поэзии – слишком сильны приоритеты выбранных специальностей. Данные возрастные особенности позволяют предположить, что эффективными приемами и методами работы станут такие, при которых учебное занятие строится на принципе дифференцированного подхода, создаются благоприятные условия для самореализации учащихся в самостоятельной деятельности.

Данные базовые определения возрастной специфики учащихся 8–9-х классов стали основой нашего практического исследования готовности подростков 13–15 лет к работе с произведениями отечественной поэзии второй половины XX века, а также степени осведомленности с направлениями и течениями в поэзии указанного периода школьников с произведениями отечественных авторов. Для определения степени знакомства с творчеством отечественных поэтов были подготовлены анкета и задания, выявляющие уровень художественно-интеллектуальной готовности школьников к анализу и интерпретации поэтики отечественных авторов 50–90-х годов XX века. Всего в процессе проведения экспериментальной работы было охвачено 134 учащихся. Базой проведения данного исследования стали муниципальные образовательные учреждения СОШ г. Южно-Сахалинска, подготовительное отделение ЮСПК СахГУ.

Первый этап констатирующего эксперимента предполагал анкетирование учащихся по следующим вопросам:

1) Какие отечественные лирические произведения XX века Вы знаете? Перечислите, назовите авторов.

2) Насколько хорошо Вы знакомы с отечественной поэзией второй половины XX века? Назовите основные периоды и их представителей.

3) Считаете ли Вы необходимым более глубокое изучение отечественной поэзии 50–90-х годов XX века для себя? Кратко обоснуйте свой ответ.

4) Как Вы думаете, о чем должны быть написаны лирические произведения?

5) Интересна ли Вам тематика (проблематика) лирических произведений? (исходя из проблемно-тематического списка, предложенного Вами в предыдущем ответе).

Далее приведем анализ результатов анкетирования.

Для исследования уровня литературной подготовки учащихся были разработаны задания для учащихся, позволяющие выявить уровень художественно-интеллектуального развития.

Перед исследованием было поставлено две задачи:

- выявить степень психолого-интеллектуальной и возрастной готовности учащихся к восприятию отечественных поэтических произведений II половины XX века;

- определить уровень художественно-эстетической подготовки, определяющей успешность обращения на уроках литературы к отечественной поэзии 50–90-х годов XX века.

Так, школьникам предлагалось выполнить следующие задания: дать развернутые ответы на вопросы по проблематике поэзии отечественных авторов II половины XX века и написать эссе на темы, связанные с проблематикой, тематикой, идеями, затрагиваемыми в известном Вам произведении:

1. Охарактеризуйте одно из предложенных поэтических произведений II половины XX века («Теркин на том свете», «Тихая моя родина...», «Речка тихая. Солнце сильное...», «Сонет», «Я не люблю...», «Письма римскому другу», «Вечность – предположение», – или предложите свой вариант стихотворения отечественного автора) по следующим заданиям и вопросам:

- назовите автора выбранного произведения и время создания;

- сформулируйте основную идею этого произведения;

- выделите художественные особенности этого поэтического произведения (мотивы и сквозные образы лирики, драматизм, поэтическая тайнопись и т. д.);

- ответьте на вопрос, чем привлекло Вас данное стихотворение.

2. Напишите небольшое эссе (до одной страницы), в котором Вы рассуждаете о темах, проблемах, идеях, затрагиваемых в Ваших любимых стихотворениях.

Задания предлагались учащимся 9-х классов, уже прошедшим курс литературы в основной школе, причем выбирались те классы, где учителями уделялось достаточное время для изучения отечественной литературы новейшего времени.

Анализ выполненных работ позволяет нам судить о том, что учащиеся демонстрируют достаточно высокий уровень знания текста выбранного им поэтического произведения, но имеют довольно поверхностное представление

об анализе таких произведений с выявлением тематики и основной проблематики. Так, задания, связанные с указанием автора, времени и места создания произведения были успешно выполнены большей частью участников эксперимента (61 %); сформулировать основную идею произведения попытались более 75 % респондентов, а сделать это правильно удалось 48 % опрошенных. Основные сложности возникли у школьников при выполнении заданий, связанных с анализом произведения, выделением его художественных особенностей. Работы, демонстрирующие **высокий** уровень владения анализом поэтического произведения (13 %), содержали в себе не только указания на художественные особенности отечественной поэзии, жанровую специфику, но и подробный анализ отдельных характеров, описание способов их создания в поэтическом произведении.

Средний уровень анализа поэтического произведения был обнаружен в 32 % работах, в которых были указаны данные об истории создания произведения, присутствовал частичный анализ лирического произведения: идея произведения сформулирована приблизительно, обрисованы основные проблемы и тематика, осуществлена попытка выделения особенностей выбранного стихотворения. На вопрос о привлекательности выбранного произведения чаще всего учащиеся этой группы отвечали формально: «интересное произведение», «я знаком именно с этим произведением», «это произведение нам задавали в школе» и т. д.

Остальные работы (55 %) мы отнесли к **низкому** уровню, т. к. в них школьники смогли ответить только на несколько первых вопросов (назвали автора и страну, определили тему произведения одним-двумя словами: «о родине», «про природу» или «о любви»), остальные же вопросы и задания вызвали у них явное затруднение (на них либо отсутствовали ответы, либо ответы были односложными, пустыми).

Анализ выполнения школьниками второй части задания – написать эссе – показал, что, несмотря на довольно слабые способности школьников к анализу произведения (зачастую они просто не понимали сути вопроса), сама возможность рассуждать по теме выбранного стихотворения явно доставляла им удовольствие. Так, многие из респондентов выбрали для анализа стихотворение В. Высоцкого «Я не люблю...»: в данных работах первая часть заданий была в большинстве случаев отнесена нами к низкому уровню анализа, а вторая часть – эссе – напротив, отличалась самостоятельностью, логикой построения высказывания и эмоциональностью. Приблизительно такая же картина сложилась и с работами, в которых учащиеся анализировали стихотворение А. Галича «Век нынешний и век минувший». Школьники демонстрировали не-

поддельный интерес к данному виду работы, их увлекала возможность переложить исторический «сюжет» на собственные переживания, многие работы содержали в себе рассказы об историях из собственной жизни (непонимание и «непринимание» взрослыми некоторых ситуаций), попытки объяснить актуальность данного произведения (пусть и не точно понятого) для современных подростков. Обработка этой части задания поставила перед нами задачу – разработать отличные от использованных для анализа предыдущих заданий критерии оценки и классификации. Среди полученных эссе мы также выделили работы высокого, среднего и низкого уровней, но в данном случае основывались на таких критериях, как:

- самостоятельность суждения;
- логика построения высказывания;
- эмоциональность высказывания.

Результаты анализа работ представляют следующую картину:

- высокий уровень – 31 %,
- средний – 48 %,
- низкий – 21 %.

Таким образом, кроме традиционного выделения среди полученных результатов высокого, среднего и низкого уровня художественно-интеллектуальной подготовки учащихся (определяемых как собственно условиями и содержанием литературной подготовки, так и индивидуальными характеристиками учащегося), нами был проведен также анализ возрастной интеллектуальной готовности учащихся к восприятию и анализу отечественной поэзии II половины XX века.

Результаты исследования показали, что по психологическим и возрастным характеристикам современные подростки в целом готовы к восприятию лирических произведений и их анализу, о чем свидетельствует достаточно высокий интерес у подростков к формам работы, стимулирующим их аналитические способности и связанным с их реальной повседневной жизнью, задачами и проблемами.

Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991.
3. Кон, И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М., 1989.
4. Коровина, В. Я. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (Базовый уровень). 10–11 классы (Профильный уровень) / В. Я. Коровина, В. И. Журавлев, В. И. Коровин, И. С. Збарский, В. П. Полухина. – М.: Просвещение, 2006.
5. Курдюмова, Т. Ф. Литература: 8 класс:

учеб.-хрестоматия / Т. Ф. Курдюмова; под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М.: Дрофа, 2005.

6. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М., 1981.

7. Сосновская, И. В. Проблема анализа художественного произведения на уроках литера-

туры в средних классах: монография / И. В. Сосновская. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2007.

8. Якименко, Р. В. Поэтический бум XX столетия (изучение отечественной поэзии XX века в выпускном классе): монография / Р. В. Якименко. – Москва, 2006.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ НЕЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Процесс обучения сложен и многогранен. Успешно выполнить свою задачу преподаватель может только в том случае, если овладеет методами обучения, будет систематически совершенствовать свое мастерство. При выборе методов и приемов обучения следует помнить, что любой метод, любая организация занятий не дадут нужного педагогического эффекта, если студенты на занятии пассивны и не понимают изучаемого материала.

Различные методы и методические приемы нужны не для преодоления скуки на занятии, а для решения многообразных дидактических и воспитательных задач. В этой связи представляет интерес анализ различных форм организации учебного процесса применительно к дисциплинам электротехнического цикла при преподавании их студентам неэлектротехнических специальностей.

Лекции считаются основной формой организации учебного процесса в высшем учебном заведении и играют организующую роль для всех других форм организации учебного процесса. Предполагается, что лекция должна в определенной последовательности охватывать основные принципы и вопросы данного курса. При этом эффективность лекции несколько снижена, прежде всего, вследствие недостаточного количества наглядного материала, содержание лекции, особенно в процессе преподавания дисциплин электротехнического цикла, зачастую усваивается неполно и непрочно. Следовательно, лектору приходится приложить немало усилий, чтобы свести к минимуму отрицательные свойства лекции, что удается далеко не всегда.

Практические занятия базируются на лекционном материале и имеют цель научить студента применять теоретический материал к решению конкретных задач. Результатом проведенного занятия должно явиться приобретение студентами навыков приложения полученных на лекции теоретических знаний к конкретным задачам, но, как правило, недостаточная теоретическая подготовка делает их пассивными слушателями, оставляя активную роль преподавателю. Отсутствие самостоятельности ставит под сомнение глубину и устойчивость знаний студентов в процессе обучения.

Лабораторные работы требуют от учащихся большей самостоятельности, чем другие формы организации учебного процесса. Следует заметить, что сложившийся на сегодняшний день подход к проведению лабораторных работ в значительной степени снижает их познавательные функции, сдерживает студентов в проявлении инициативы, самостоятельности в постановке эксперимента, выборе методов исследования. Такой путь в своей основе противоречит развитию и накоплению знаний о физической сути явлений, которые обнаружены в процессе познания физических объектов и получили адекватное теоретическое объяснение.

Таким образом, выявляется ряд серьезных недостатков, снижающих эффективность преподавания электротехнических дисциплин студентам неэлектротехнических специальностей. Эти недостатки касаются, прежде всего, лабораторных работ и практических занятий, следовательно, именно эти формы организации учебного процесса по дисциплинам электротехнического цикла при преподавании их студентам неэлектротехнических специальностей нуждаются в новом подходе в плане их преподавания в высшем учебном заведении.

Компьютеризация преподавания электротехнических дисциплин для студентов неэлектротехнических специальностей может позволить поднять качество подготовки студентов этих специальностей по данным дисциплинам на должный уровень при помощи постепенной замены методов преподавания, не отвечающих требованиям современного социального заказа подготовки студента, новыми, основанными на использовании новых информационных технологий.

Анализ также показал, что на сегодняшний день имеется значительная технологическая основа, при которой компьютеризация, по мнению специалистов, будет способствовать успешному достижению педагогических целей. На основании этого рассмотрены возможности компьютеризации различных форм организации учебного процесса по дисциплинам электротехнического цикла для студентов неэлектротехнических специальностей, сопоставлены основные методические требования к проведению подоб-

ного рода занятий и возможности и преимущества компьютерных технологий.

С одной стороны, в современной системе высшего образования недостатки традиционной лекции не перекрывают ее достоинств. С другой – компьютерное обеспечение лекций до сих пор остается весьма сложной задачей. Наконец, компьютеризация лекции не позволяет решить ни одной из поставленных задач – более того, именно традиционная форма проведения лекций по циклу электротехнических дисциплин соответствует их решению.

Традиционная форма проведения лабораторных работ опирается на так называемые стенды, на которых моделируются опыты, а именно – учебные лабораторные комплексы. Современные стенды – это зачастую закрытые корпуса, скрывающие внутри себя все электротехнические процессы. Наружу выведены только клеммы. Таким образом, протекание указанных процессов остается скрытым от взора студента, что значительно снижает возможности реализации требований принципа наглядности. Установлено, что, создавая электрическую схему на компьютере, студент испытывает на себе действие этого принципа.

В течение одного занятия на одном стенде могут выполнить работу только два человека. Следовательно, для выполнения работы всей группой необходимо большое количество стендов. Но учитывая их дороговизну, вряд ли вузы в современных условиях способны обеспечить свои лаборатории необходимым количеством стендов. К тому же, опыт показывает, что количество лабораторных работ, проведение которых возможно на данных стендах, ограничено. Следовательно, вуз вынужден нести огромные денежные затраты, не оправданные повышением эффективности учебного процесса.

При изучении электротехнических дисциплин также предусмотрено выполнение ряда практических работ. В данном случае компьютеризация также позволяет повысить эффективность учебного процесса. Во-первых, компьютеры, приобретенные для проведения лабораторных работ, используются и для решения учебных задач на практических занятиях. Во-вторых, решение задач на компьютере позволяет избавить студента от рутинных расчетов и весьма значительно экономит учебное время. В-третьих, упрощаются рутинные математические расчеты. Таким образом, использование компьютеров при проведении практических занятий со студентами неэлектротехнических специальностей при изучении электротехнических дисциплин также представляется целесообразным.

Необходимо также обратить внимание на контроль знаний студентов. Достаточно мно-

го говорится о положительном влиянии такого нового метода контроля знаний студентов, как компьютерное тестирование. Тестовый контроль позволяет измерить уровень знаний с минимальной погрешностью и минимальными затратами труда и времени. Однако задача разработки надежных тестов относится к области высоких технологий, является трудоемкой и требует больших затрат времени в процессе создания. Кроме того, эффективность тестирования во многом сдерживается возможностями программно-инструментальных оболочек.

Следует учесть, что целью компьютеризации является создание условий для того, чтобы сделать подготовку студентов неэлектротехнических специальностей по дисциплинам электротехнического цикла более качественной, соответствующей современному уровню профессиональной пригодности. В соответствии с этой целью компьютеризацию целесообразно осуществлять при проведении лабораторных работ и практических занятий.

Лекции и контроль знаний студентов при этом реализуются в традиционной форме.

Необходимость реализации данной модели продиктована тем, что в противном случае в процессе преподавания электротехнических дисциплин студентам неэлектротехнических специальностей не реализуется ряд важных педагогических принципов, а именно таких, как принцип доступности и посильности, принцип сознательности и активности учащихся, принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий, принцип преемственности, последовательности и систематичности, принцип наглядности.

Трудности в реализации выделенных принципов ставят под угрозу эффективность процесса преподавания электротехнических дисциплин студентам неэлектротехнических специальностей. Одним из вариантов решения данной проблемы может быть использование на лабораторных работах и практических занятиях компьютеров.

Реализация указанных принципов с помощью компьютеризации требует создания ряда определенных педагогических условий. Эти условия могут быть разделены на 4 группы:

- содержательного: специфика тем лабораторных и практических занятий, при изучении которых предполагается использовать ЭВМ, должна позволять наиболее эффективно использовать весь потенциал новых информационных технологий;

- технологического: программно-методическое обеспечение компьютеризации преподавания электротехнических дисциплин студентам неэлектротехнических специальностей должно способствовать целостности, индивидуализации

процесса обучения и активизации учебно-познавательной деятельности студентов;

- технического: аудитории для проведения лабораторных и практических занятий должны быть оснащены персональными компьютерами;

- кадрового: изначальный уровень компьютерной и электротехнической компетентности преподавателя и студентов должен учитываться при разработке и использовании программно-методического обеспечения компьютеризации пре-

подавания электротехнических дисциплин студентам неэлектротехнических специальностей.

В опытно-экспериментальной работе предполагается, что при создании указанных педагогических условий компьютеризация преподавания электротехнических дисциплин студентам неэлектротехнических специальностей позволит более эффективно реализовать педагогические принципы, нежели при использовании традиционной методики.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

Признание ценности инаковости в обществе, наличие социально-психологической устойчивости к многообразию мира, этническим, культурным, социальным и мировоззренческим различиям – все это проявления толерантности по отношению к инвалидам, процессу их социализации. Терпимость людей друг к другу во многом определяет психологическое состояние инвалида.

Актуальность исследования определяется проблемой отношения к детям-инвалидам, как показателю цивилизованности общества. Она имеет на сегодняшний день признанный государственный статус, но требует расширения:

- создание различных форм работы с данной категорией людей;
- формирование вариативности интеграции их в социальные структуры общества;
- формирование толерантного отношения к детям-инвалидам через признание их сохранных и потенциальных возможностей.

Определенный дефицит общения у детей-инвалидов создает пустоты пространства, которые требуют заполнения, дабы каждый ребенок мог частично получить компенсацию своих особенностей развития. Замысел данного проекта направлен на освоение новой формы общения для детей-инвалидов.

Работа по данному проекту была организована на средства гранта, предоставленного компанией «Sakhalin Energy Investment Company LTD» по программе «Малые гранты – большие дела».

Основной целью пилотажного исследования является изучение освоения компьютерной грамотности подростками-инвалидами в процессе совместной деятельности со студентами в домашних условиях.

Значимость намеченной работы представлена следующими аспектами.

Переход к осознанию необходимости обучения детей-инвалидов позволит их родителям принять и признать возможности детей, уйти от чрезмерной опеки, ребенок сможет набирать опыт собственной успешности в процессе освоения базовых знаний работы на персональном компьютере.

Создание ощущение значимости работы на компьютере детей-инвалидов позволит ближайшему окружению со временем избавиться от

чувства вины, страха и других травмирующих состояний; опасений за будущее ребенка.

Реализация намеченного проекта позволила решить следующие задачи:

1. Определить реальные возможности включения детей-инвалидов в процесс обучения работе на персональном компьютере в домашних условиях через совместную деятельность со студентами.
2. Построить модель профориентации детей данной категории.
3. Определить востребованность студенческого потенциала в процессе обучения детей-инвалидов.
4. Сформулировать пути интеграции детей-инвалидов в образовательные учреждения Сахалинской области.
5. Провести анализ мониторинга обучения детей-инвалидов в домашних условиях (как результат пилотажного исследования).
6. Представить потенциальные формы работы по профориентации детей-инвалидов.
7. Разработать рекомендации по изучаемому вопросу.

Мы предположили, что оптимизация процесса обучения компьютерной грамотности зависит от следующих условий: изучения личностного и профессионального потенциала детей-инвалидов как источника их скрытых возможностей и наличия совместной деятельности со студентами в условиях домашней обстановки. Таковы параметры проекта.

В данной статье представлен отчет о возможностях реализации студенческой активности в процессе совместной деятельности с детьми-инвалидами.

Для достижения целей настоящей работы была использована совокупность общенаучных и частных методов познания. Базовые методологические принципы научной психологии (принцип системности – П. К. Анохин, В. П. Кузьмин, Б. Ф. Ломов и др.; принцип развития – Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин; принцип единства сознания и деятельности – А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Научные представления о психологических типах К. Г. Юнга и изучение их в соционике (И. Вейсбанд, Ю. Иванова).

Процесс знакомства с детьми состоялся в на-

чале июня. В программе приняли участие 19 детей-инвалидов, их родители, бабушки, дедушки, 27 студентов Института экономики и востоковедения, Института истории, социологии и управления, Технологического института СахГУ, специалисты центра «Преодоление», преподаватели СахГУ, ООО «ВАЛА» (Модернизация и обслуживание компьютерной техники).

Инициаторами участия в программе были сами студенты. Цель данного пилотажного исследования – определить уровень активности студентов в процессе общения с детьми, имеющими особенности развития. Это впоследствии позволит использовать данный ресурс как разновидность прохождения педагогической практики студентами или использовать этот вид деятельности для тех студентов, которые расположены для общения с детьми-инвалидами в домашних условиях или через Интернет.

Выбор детей был проведен силами руководителей и методиста центра «Преодоление». Дети, принявшие участие в проекте, живут в Южно-Сахалинске, Ново-Александровке, Луговом и Хомутово. Возраст детей-инвалидов от 9 до 14 лет, часть из них находится на домашнем обучении, остальные посещают школу.

Были проанализированы диагнозы детей – нарушения опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич, деформации конечностей), задержка речевого и психического развития, соматические заболевания, послеоперационные состояния головного мозга. Все дети требуют индивидуального подхода в связи со спецификой своего развития и состояния здоровья.

Изучение запросов детей в области компьютерной грамотности показало, что особой активности дети не проявляли, сказывалась установка, что встречи со студентами – это тоже уроки (30 %). Активность по вовлечению детей в различные виды совместной деятельности больше была со стороны родителей. На собрании в центре «Преодоление» во время работы с родителями, консультирования, анализа индивидуальных ситуаций было определено, что основная проблема заключена в чувстве отвержения, непринятия окружением проблем детей-инвалидов, поэтому дети испытывают мощный дефицит в общении.

Такое положение вещей и способствовало появлению идеи создания данного проекта по освоению компьютерной грамотности для детей-инвалидов в условиях семьи силами студентов, как носителей уже освоенной информации и сформированных навыков и умений в данной области знаний.

Для детей на первый план выходил интерес к студентам, особенностям общения с ними. Компьютер являлся поводом к поиску общих интересов. Следует отметить, что студенты до встречи с детьми тоже имели установки такого порядка как:

- дети-инвалиды – они не такие;
- главное – не плакать, когда будем с ними общаться;
- как я смогу с ним разговаривать, я же не умею;
- не смогу помочь, если ему плохо будет и т. д.

Много вопросов было о заболеваниях каждого ребенка, их внешнем виде, особенностях общения с детьми. С большой настороженностью были первые посещения студентами детей на дому. И следует отметить облегчение, даже разочарование, что дети оказались обычными во внешних проявлениях, а родители доброжелательны.

Студенты выступали как носители интересных форм общения, вносили новизну в домашний быт детей. Знания детей в сфере пользования компьютером находятся в зависимости от отношения родителей к играм на компьютере и отношения детей к освоению информатики в школе.

Основная группа детей проявляла интерес только к играм развлекательного направления. По содержанию игры представлены большим количеством стрельбы, быстрого реагирования на стимулы, то есть вызывают состояние напряженности у детей. Познавательную направленность в играх имели дети старшего возраста (12–14 лет).

Ограниченность использования компьютера детьми, а точнее, неумение использовать все его ресурсные возможности, а также личностные особенности детей данной группы (заниженная самооценка, низкий уровень притязаний, неуверенность в себе и своих способностях, отсутствие интереса к обучению) ставят цель – накопление опыта успешности у детей данной категории на материале, который рассчитан на их возможности. С этой задачей мы определили подборку игр, занятий для разных возрастов, которые позволяли с легкостью использовать имеющиеся знания, умения и навыки детей в работе с компьютером.

Родительские ожидания ставили перед ребенком задачу старательного отношения к заданиям, поэтому студенты стали источником реализации желания родителей активизировать ребенка при встречах со студентами.

Общая картина общения разнообразна: со стороны родителей – от строгого контроля и студентов, и детей до просто игровых отношений за компьютером.

Негативные тенденции, препятствующие интеграции инвалидов в сфере социальных отношений, известны:

- влияние социальных стереотипов на изоляцию данных людей от общества;
- неприятие их особенностей, их внешнего вида;
- отсутствие психологической помощи данной категории детей;

- отсутствие информационной поддержки и просвещения семей, имеющих детей-инвалидов;
- незнание потенциала людей с ограниченными возможностями;
- отсутствие информации об их успешности.

Необходимость социальной адаптации ребенка-инвалида требуется с раннего возраста. Адаптация ребенка-инвалида включает в себя и реабилитацию семьи, в которой он воспитывается. Фактически для ребенка-инвалида реабилитация семьи является не менее важным фактором. Ведь часто появление ребенка-инвалида ведет к разрушению семьи, к деформации семейных отношений. Из участников только три семьи полные, остальные неполные.

Во время реализации программы «Учись, играя» было отмечено желание студентов обсуждать вопросы развития, общения, обучения детей-инвалидов не только у участвующих в программе, но и тех, кто присутствовал во время обсуждения организационных вопросов по ее реализации. Было отмечено желание студентов сформировать свою позицию, отличную от существующего стереотипа.

Появилось лояльное отношение к инаковости детей-инвалидов, их реальному положению в обществе. Стали активизироваться те студенты, которые присутствовали при обмене мнений, выдвигать свои предположения о совершенствовании проблемных ситуаций в общении с детьми и их родителями.

Результаты таких форм реагирования указывают на возможность изменений в стереотипах реагирования на детей-инвалидов, необходимость формирования лояльных взглядов и отношений к ним в студенческой среде.

Необходимо предложить провести круглые столы по обсуждению возможных вариантов работы с этой категорией детей, их семьями, выйти с предложениями по организации комплексного плана работы в соответствии с их потенциалом.

Организовать индивидуальную и групповую работу со школьниками-инвалидами в семейных условиях силами студенчества по различным направлениям: математика, русский язык, биология, английский, история и т. д. Но не на уровне репетиторства, а путем своеобразного совместного освоения пространства интересов, здесь важнее рассуждения ребенка, его видение, позиция.

При условии, что это будут только те студенты, для которых важно ощущать собственную необходимость для другого, в целях саморазвития, самосовершенствования, но без принуждения.

Также приветствуются те студенты, у которых есть увлечения, которые готовы поделиться своими знаниями, умениями в этих областях. Для студентов дети-инвалиды в этом случае могут

выступать своеобразными катализаторами создания идей.

Координаторами распределений студентов могли быть тоже студенты, задача которых – устанавливать связи между всеми участниками с обязательным подключением Департамента социальной защиты.

В этом пространстве совместной деятельности студентов и детей-инвалидов допустима работа по формированию карьеры посредством их погружения в профессию, а также организация обучения этих детей с целью создания собственного бизнеса. Потенциал детей-инвалидов требует дополнительного изучения.

Следует отметить еще одну тенденцию, которую отмечали студенты, что эти дети проявляют хорошие способности, идут с опережением в освоении материала, у них есть потенциал дальнейшего развития.

Эти дети оказались хорошими собеседниками, интересными для совместного общения. Такие открытия сделаны Пушкарь Аленой, Соколовой Валентиной, Рыбаковой Вероникой, Степанцевым Николаем и др.

Следует отметить, что студенты намерены продолжить отношения с детьми. Они поддерживают связь с детьми через Интернет во время студенческой сессии.

Отношения, сложившиеся между студентами и подростками, оказали влияние и на отношение родителей к своим детям, оно стало более спокойным. Ровное реагирование отмечают не только студенты, но и сами родители. Родители получают облегчение, наблюдая интерес к своим детям со стороны студентов, это маленькие перемены в постоянной тревоге за своих детей.

Следует отметить, что студенты стали более осознанно относиться к вопросам собственного здоровья, изменилось отношение к формам проведения праздников, негативное отношение к алкоголю стало более категоричным (анализ высказываний, разговоры студентов о своем восприятии ситуаций в семьях детей-инвалидов).

Занятия со студентами воспринимались детьми как школьные занятия, что придавало им состояние напряжения, особенно в период адаптации. Такая ситуация наблюдалась в общении с теми студентами, которые были ориентированы на обучение, а не на общение. Поэтому следует сразу вводить установку студентам и родителям, что программа состоит в том, чтобы помочь освоить работу на компьютере, но при этом выработать диалогическое взаимодействие.

Отсутствие модемов для подключения к Интернету сдерживало реализацию программы обучения (деньги поступили только в середине сентября для приобретения необходимых материалов), студенты использовали собственные ресурсные возможности (сами подбирали игры,

выявляли интересы детей, проводили диагностику их способностей).

Эта ситуация позволила студентам проявить собственную активность, подключиться к поиску тем для общения, научить детей тем навыкам, которыми владеют сами. Следовательно, самостоятельность в проявлении имеющегося запаса знаний придает привлекательность общению с детьми-инвалидами для студентов. И необходимо на первых этапах общения осуществлять организацию конкурса идей и предложений по их внедрению в работу с детьми-инвалидами.

Кроме того не следует опекал студентов, навязывая им свои предложения, активность их увеличивается при закреплении за ними выбранных ими подростков. Что касается проверок, то дозированный контроль по запросу оказался достаточно эффективным средством работы. В дальнейшем следует определять типы личности всех участников проекта, чтобы одновременно отрабатывать различные типы взаимоотношений в процессе совместной деятельности.

Целесообразно включать задания для родителей по освоению компьютерной грамотности или предлагать совместно проводить занятия, вместе создавая и реализуя задания со студентами и детьми. Сохранить в основе общения эмпатийное слушание как наиболее оптимальное средство взаимодействия в таких условиях общения. Обучать принципам его использования студентам, родителями и подростками. Расширять и совершенствовать программу сопровождения, дополнить ее играми промежуточного характера для детей младшего школьного возраста. Создавать индивидуальные программы для детей с различными особенностями развития в соответствии с их резервом возможностей. В нашей программе этого не потребовалось, составленная программа включала в себя все запросы для участников. По возможности укомплектовывать группы в соответствии с оптимальным сочетанием отношений по типам личности. Желательно больше привлекать мальчиков с техническим складом мышления, чтобы гармонизировать запросы подростков в общении с людьми разного уровня рассуждений и восприятий мира.

Данный аспект важен не только для детей, но в первую очередь для студентов, которые получают возможность заниматься с подростком в роли старшего, ответственного человека. Многие студенты являются единственными детьми в своих семьях, такой опыт обогащает их в плане будущих отношений с собственными детьми.

Результаты диагностики позволили создать

характеристику каждому ребенку, проанализировать его личностные и деловые возможности, определить профессиональный диапазон. В процессе общения у детей появилась определенность в выборе будущей профессиональной деятельности, что позволило строить взаимодействие с подростками на уровне подготовки к специальности. Предложения студентов по организации досуга для детей-инвалидов требуют согласований на уровне заинтересованных организаций.

Таким образом, опираясь на имеющийся потенциал подростков с особенностями развития, реально можно изменить стереотипы восприятия у студенческой молодежи, что было доказано во время реализации данной программы.

Дети ждут студентов, а студенты продолжают общение с детьми через Интернет. Освоение компьютера не будет поводом для прекращения отношений между сложившимися группами.

Расширение форм работы студентов с детьми данной категории позволило студентам ощутить собственную необходимость.

Выводить такую работу на уровень практики студентов вуза нецелесообразно. Дети ждут всегда, а не на время практики. Поэтому является оправданной освоенная совместная деятельность студентов и подростков-инвалидов. Она строится на элементах деловых отношений, что является своеобразной подготовкой подростков к будущей профессиональной деятельности.

Для последующей работы анализ психологических отношений между студентами и подростками следует проводить до разделения их на диады и триады.

Следует отдавать предпочтение группам, имеющим оптимальное сочетание (диада: ребенок и студент, а третий может быть из второй или третьей группы отношений), что позволит активизировать, ускорить процесс адаптации, точнее понимать друг друга и одновременно осваивать и более сложные отношения в микрогруппе.

Данную работу рекомендуется проводить и в процессе подготовки студентов к взаимоотношениям с семьями детей-инвалидов, а также в работе со студенческими группами. Особенно эта работа нужна для менеджеров, чтобы постепенно развивать способность в определении подбора кадров для различных видов деятельности.

В процессе взаимодействий детей и студентов следует учитывать особенности профессиональных психологических типов, что также будет способствовать интенсивному росту активности и взаимопонимания между участниками.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ

Профессиональное обучение в Японии осуществляется в профессиональных училищах, где обучаются выпускники средних школ в течение пяти лет, по окончании данных учебных заведений выдается диплом инженера.

Специальные профессиональные учебные заведения включают в себя технические колледжи, профессиональные училища, специальные технические курсы для молодежи. В число профессиональных учебных заведений Японии не входят такие структуры, как школы для иностранцев, национальные школы, интернациональные школы.

В профессиональных училищах Японии наряду с преподаванием специальных технических предметов в программу обучения входят и предметы старшей образовательной школы. В последнее время в результате углубления демографической проблемы, а именно уменьшения числа потенциальных абитуриентов, между профессиональными училищами, колледжами и университетами существует жесткая конкуренция.

В профессиональных училищах обучаются выпускники неполной средней образовательной школы, курс обучения три года, после окончания училища выпускник может поступить в технический колледж или в технический университет с кратким курсом обучения. Основная цель профессионального образования в Японии – подготовка специалиста, имеющего достаточный уровень технических знаний, который удовлетворяет требованиям современного общества страны.

В 1976 г. в Японии вышел закон, определяющий основные принципы современного профессионального образования. Профессиональное образование в Японии регулируется такими нормативными актами, как «Закон о профессиональном образовании» (1969), поправкой к Закону 1985 г., документом Министерства труда «Нормативы образования». В качестве объектов стандартизации профессионального образования выступают в Японии: требования приема; содержание учебного плана; продолжительность обучения; общий объем учебного времени; пособия и обучающие средства. Особенности национальных стандартов профессионального образования Японии являются:

– унификация учебных программ вне зависи-

мости от ведомственной подчиненности учебного заведения;

- расширение профиля подготовки;
- соответствие профессионального образования установленным нормам;
- введение минимальных типовых требований и типовых программ;
- проведение квалификационных экзаменов специальными ассоциациями;
- курирование в пределах своей компетенции профессионального образования со стороны Министерства образования и Министерства труда;
- введение программы с большой общеобразовательной направленностью Министерством образования.

На 1 мая 2007 г. в Японии насчитывалось 62 профессиональных училища, из них только 3 училища являются частными, остальные государственными. Количество учащихся в 2007 г. – 59386 человек, выпускников 10207 человек, из них 4253 выпускника продолжили обучение в университетах Японии, 5546 человек устроились на работу, 159 человек выехали для продолжения обучения за границу. В настоящее время профессиональное образование Японии имеет давние сложившиеся традиции, которые помогают преодолевать кризисные явления, связанные с ухудшением демографической ситуации в стране, снижением уровня мотивации молодежи, спадом в экономике. Из сильных сторон профессионального обучения можно отметить следующие:

- высокий процент принятых на работу выпускников (второе место после университетов);
- легкость поступления в известные технические университеты;
- возможность в течение 5 лет углубленно изучать специальность (3 года училище, 2 года – университет);
- данные училища являются государственными, в результате чего требуется низкая плата за обучение, по сравнению с частными учебными заведениями;
- в технических университетах большая половина студентов – выпускники профессиональных училищ, что способствует легкости обучения в кругу ровесников.

Но наряду с перечисленными сильными сторонами выделяют и негативные явления:

– в профессиональных училищах мало времени отводится на общеобразовательные предметы, в результате чего отмечается низкий уровень подготовки по данным предметам по сравнению с выпускниками старшей школы;

– часто учащиеся покидают училища по причине того, что теряется мотивация, привлекательность выбранной специальности;

– мало обучается девушек;

– проживание в общежитии в обществе сверстников одного пола, в результате чего снижается самооценка по отношению к противоположному полу, термин подобной проблемы «болезнь профессионального училища»;

– большое количество времени уделяется подработкам, в результате чего отмечаются частые пропуски занятий;

– разработана программа изменения статуса профессиональных училищ, согласно которой они становятся самостоятельными юридическими лицами, что ведет к уменьшению государственного финансирования;

– нет четких гарантий поступления в университет и принятия на работу в крупные компании;

– в результате легкости поступления в вузы в Японии сократилось количество студентов, что может привести к тому, что выпускники училищ будут выполнять неквалифицированную работу.

Также следует отметить то, что, несмотря на гранты правительства для студентов из малообеспеченных семей, сокращается количество поступающих в училища. В учебных заведениях данного типа очень строгие требования к обучению, предметы в основном технические. Условия обучения жесткие: студенты обязаны носить форменную одежду, что, по мнению некоторых, ущемляет их права, введены требования по самостоятельной уборке помещений в общежитии, существует строгая система наказаний за опоздание; введены жесткие критерии оценки на выпускных экзаменах по специальности. Традиционные собрания учащихся на утренние и вечерние линейки всем составом. Учащиеся не могут выбирать предметы по желанию. Мало ведется внеучебная деятельность кружков по интересам (искусство, литература и т. п.), в основном преобладают спортивные секции. Отсутствие в училищах научных лабораторий, что приводит к невозможности обучения научной деятельности. Мало училищ, имеющих студенческие столовые.

У выпускников ограничен выбор карьерного роста из-за специфики обучения, возможно только развиваться в техническом плане до мастера. В последнее время в Японии наблюдается увеличение количества учеников неполной средней школы, не имеющих цели в жизни. Отсутствие у родителей финансовых возможностей оплатить университет ведет к тому, что детей по-

сылают учиться в училища при отсутствии у них желания.

Из-за сложной демографической ситуации в стране профессиональные училища сокращаются. Из-за большой учебной нагрузки самыми сложными являются последние курсы, с которых уходит большое количество молодежи, только $\frac{1}{4}$ учащихся заканчивают училища без академических отпусков.

Для решения указанных выше проблем правительство Японии в лице Министерства образования выработало «План реформ профессионального образования», согласно которому Министерство образования будет оказывать помощь и поддержку в проведении «Дня открытых дверей» для желающих учиться после окончания неполной средней школы, где специалисты и преподаватели учебного заведения будут проводить ознакомительные лекции о специфике обучения и учебных предметах данного училища. Принимать меры по увеличению количества желающих поступить в специальные технические заведения. В профессиональных училищах будут проводиться конкурсы на лучшие научные разработки и изобретения в области робототехники, регулярные спортивные состязания. Улучшить оснащение библиотек и условия проживания в общежитиях. Расширить возможности публикации научных работ преподавателей профессиональных училищ. Создать для каждого училища веб-сайты для более доступного получения необходимой информации об учебном заведении.

Данные изменения в системе профессионального образования при активной поддержке правительства смогут в краткосрочной перспективе решить проблемы обучения и привлечения выпускников неполной средней школы. Однако они не затрагивают такие аспекты, как изменение требований к общеобразовательным предметам, что ведет к низкому уровню подготовки в данном направлении выпускников училищ по сравнению с выпускниками полной средней общеобразовательной школы. Отсутствие работы по привлечению молодого поколения среди учащихся школ, слабая пропаганда технических специальностей ведет к оттоку молодежи в университеты. Таким образом, можно сказать о том, что, предпринимая половинчатые меры, правительство Японии в настоящий момент не может кардинально изменить ситуацию в решении проблем профессионального образования страны.

Литература:

1. Доклад Министерства образования Японии. Рассмотрение на перспективу задач профессионального образования. – Токио, 2003.

2. Доклад Министерства образования Японии. Отчет о проверке профессиональных учебных заведений за 2008 год. – Токио, 2009.

3. Накамура Тюити. Из-за развала высшего образования пришло время профессиональных училищ. – Токио, 2008.

4. Накамура Тюити. Профессиональные учи-

лища в сравнении с образованием в старшей общеобразовательной школе. – Токио, 2009.

5. Сагава Масахиса. Модернизации профессионального образования Японии. – Токио, 2007.

6. Токуяма Кэнтаро. Плюсы и минусы специальных технических колледжей Японии. – Токио, 2007.

ДОСТИЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Прежде чем приступить к поиску ответа на вопрос о том, каким образом можно мотивировать обучаемых к применению информационных технологий обучения (ИТО), отмечу, что сам вопрос о роли мотивации является для теории личности одним из наиболее важных.

Понятие мотивация используется для объяснения того, что движет поведением, деятельностью человека, и определяется как процесс, метод, средство побуждения, в основе которых лежат некоторые мотивы. Сутью мотива при этом может быть некая потребность, интерес, цель, намерение или побуждение. Но чаще выявить что-то одно невозможно, поскольку и сами «мотивы представляют собой комплексы, и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело с одним действующим мотивом» [2].

Познавательной деятельностью могут управлять и внешние, и внутренние мотивы. Внешние, исходящие от педагогов, родителей, имеют зачастую декларативную форму (требования, указания и т. п.) и могут не только не возыметь никакого воздействия, но и привести к противоположному результату: бесполезно пытаться просто запрещать подростку играть на компьютере, не разобравшись в том, что же именно для него является наиболее привлекательным в таком времяпрепровождении – личные рекорды, общение с другими игроками и т. д.

В то же время мотивы, основанные на внутренних потребностях обучаемого, могут стать настоящим и очень мощным двигателем его развития в ходе образовательного процесса. Мотивы, т. е. конкретные причины, вызывающие деятельность, связаны с потребностями довольно сложным образом. Так, за одним и тем же мотивом могут стоять разные потребности и, наоборот, определенная потребность может проявляться в различных мотивах.

В качестве сравнения – обучаемый старается узнать все тонкости работы электронной почты. На первый взгляд, им движет интерес, любознательность. Но в одном случае в основе его познавательной деятельности лежит потребность общения, в другом – стремление повысить свою информационную или общепрофессиональную компетентность. Наконец, возможно, имея дело с будущим хакером – специалистом со знаком «минус», стремящимся найти лазейку, позво-

ляющую нарушить работу почты. Его конечная цель – самоутверждение. Кстати, деятельность в области информационных и коммуникационных технологий и отличается такой особенностью связи одного видимого мотива с разными потребностями.

Если говорить о развитии обучаемых в ходе образовательного процесса, то, формируя мотивацию, исходить нужно из внутренних потребностей личности, а не ситуативных. Вот как об этом говорит американский психолог, разработчик гуманистического направления в теории личности А. Маслоу: «Внешнее научение – это просто усвоение еще одной ассоциации или нового умения. А вот научиться быть лучшим человеком, насколько это для вас возможно, – совсем другое дело. Дальние цели обучения взрослых и любого другого обучения – это пути, или способы, посредством которых мы можем помочь человеку стать тем, кем он способен стать. Это я называю подлинным научением...».

Подкрепление потребностей самоуважения основывается на создании условий, в которых обучаемый будет чувствовать себя компетентным, уверенным в том, что он способен самостоятельно справиться с поставленными перед ним задачами. Кроме того, очень важным является также сознание того, что результаты деятельности и сама она (в нашем случае – познавательная) должным образом признается и оценивается соучениками и педагогами.

В образовательном плане к числу ключевых компетенций, имеющих непосредственное отношение к использованию информационных и коммуникационных технологий, относят когнитивную, коммуникативную, социально-информационную компетенции.

Для выработки качеств, определяющих эти компетенции, может использоваться весь спектр программных средств ИТО: коммуникационные технологии – для овладения технологиями общения, в том числе и через Internet; обучающие и контролирующие системы для самостоятельной познавательной деятельности; мультимедиа и гипермедиа системы, Internet – для работы с многоплановыми (и по содержанию, и по представлению) источниками информации.

Обучающие программы обязательно должны строиться таким образом, чтобы при адекватных

усилиях ученика создавалась ситуация успеха. С этой целью программа должна настраиваться (автоматически или по выбору) на его возможности, исходя из уровня стартовых знаний и психологических особенностей («зона ближайшего развития» знаний, быстроты реакции, гибкости мышления и т. д.). В этом случае перед обучаемым будут ставиться достижимые цели, и тогда они охотно используют программные средства, позволяющие им последовательно продвигаться к более сложным заданиям, при условии, что на каждом этапе они получают в качестве стимула к дальнейшей работе подтверждение достигнутому успеху.

Достижение информационной компетентности предполагает, что ресурсы ИТО становятся для обучаемых естественной и неотъемлемой частью использующихся ими учебных материалов.

Педагог может помочь им в этом, применяя разные подходы. Желательно объединять электронные материалы с традиционными, например, через ссылки в лекциях, программе курса и другой учебной документации.

Еще один дополнительный стимул для обучаемых – это осознание ими того факта, что цель применения ИТО состоит не в стремлении формализовать учебно-воспитательный процесс, переложив его впоследствии на плечи компьютеров, а в желании преподавателей повысить качество обучения.

Опытные педагоги знают, что в учебной группе могут встретиться обучаемые с ярко выраженными способностями, фактически

«выпадающие» из жизни коллектива. Для них может быть важным признание их достижений педагогом, соучениками, но они не стремятся ни к обычному общению, ни тем более к сотрудничеству.

Энтузиазм преподавателей, время, наконец, финансовые средства, вложенные в организацию обучения на основе современных ИТО, могут быть потрачены впустую, если к такой форме учебно-воспитательного процесса не будут подготовлены обучаемые, именно те, кто должен работать с предлагаемыми технологиями. Без учета внутренней потребности обучаемых в использовании возможностей современных технологий даже самые доступные электронные ресурсы не могут стать органической частью учебно-воспитательного процесса независимо от их технологического совершенства.

Таким образом, успешность интеграции ИТО в учебно-воспитательный процесс во многом определяется мотивированностью обучаемых к применению этих технологий.

Литература:

1. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации (утверждена в июле 1998 г.). – М., 1998. – 102 с.
2. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М., 2004. – 240 с.
2. Отраслевой стандарт «Информационные технологии в высшей школе. Термины и определения. ОСТ ВШ 01.002 – 95». – М., 1995.

ПСИХИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ, СФОРМИРОВАННЫЕ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Существуют различные ситуации, обуславливающие воздействие информационных технологий обучения (ИТО) на психику обучаемого. Это, конечно, и непосредственное взаимодействие с той или иной информационной технологией в рамках учебно-познавательной деятельности. Даже те, кто никак напрямую не соприкасается с компьютерами, являются их косвенными пользователями, смотря анимационные фильмы, пользуясь кредитными карточками и т. д.

Применяя ИТО в образовательном процессе, педагог должен учитывать следующие основные особенности.

Во-первых, те новообразования, которые возникают под влиянием ИТО, переносятся в условия традиционного общения. Исследования психологов показали, что значительно усиливаются требования к точности формулировок, логичности и последовательности изложения, повышается значение рефлексии, однако при этом же снижается роль эмоциональных средств общения.

Во-вторых, наблюдается и обратный процесс: особенности традиционной деятельности становятся присущи и компьютеризированной.

В своей работе со студентами педагогам приходится наблюдать элементы «очеловечивания» программ и самих компьютеров, когда пользователь восполняет поле своей деятельности отсутствующими, но, по всей видимости, просто необходимыми элементами.

Подобные противоположно направленные воздействия и формируют сложную и противоречивую структуру различных видов деятельности, основанной на применении информационных технологий.

Влияние ИТО на личность обучаемого может быть выражено в большей или меньшей степени: от локального, касающегося ограниченного круга психических явлений (например, использование компьютерного сленга), до глобальных, свидетельствующих об изменении личности в целом. Необходимо заметить, что психологи, педагоги, специалисты в области информационных технологий уделяли и уделяют много внимания исследованию последствий информатизации для различных видов деятельности – игровой, учебной, профессиональной.

Однако вопросы глобальных изменений личности в полной мере еще не изучены, вот поче-

му становится понятной необходимость участия педагогов, психологов в экспертизе разрабатываемых проектов по внедрению ИТО. В этом случае появляется возможность выявить и принять меры как для нейтрализации негативного воздействия ИТО на личность обучаемого, так и для создания условий, в которых в наибольшей степени смогут проявить себя преимущества, обеспечивающие применение этих технологий.

Современный этап развития науки и производства характеризуется глобальной компьютеризацией, затронувшей практически все сферы жизнедеятельности общества. Компьютер из объекта изучения превратился в эффективное средство решения широкого спектра задач. Сфера образования, являясь подсистемой современного общества, подвержена упомянутым изменениям. В этой связи можно выделить основные линии модификации образования: информатизацию, технологизацию и гуманизацию, ориентированную на развитие личности каждого индивидуума. Вопросы применения информационных компьютерных технологий в учебном процессе изучаются, но недостаточно, на наш взгляд, а вот вопросы информатизации, технологизации и личностной направленности рассматриваются в комплексе.

Большой интерес представляет вопрос о том, каким образом те или иные психические компоненты, сформированные под воздействием ИТО, переносятся в традиционные, «бескомпьютерные» сферы деятельности, т. е. в чем состоит суть психологических механизмов воздействия информатизации. Ответ на этот вопрос очень важен для педагога, поскольку позволяет использовать не только прямое, но и косвенное воздействие ИТО.

Перенос умений и навыков работы с ИТО на навыки традиционной деятельности может осуществляться с помощью аналогии и уподобления своей деятельности работе технического устройства. Так, педагоги, применяющие ИТО, отмечают, что эти технологии преобразуют учебную деятельность, внося в нее четкость, эффективность, предсказуемость.

В то же время важнейшей задачей педагога становится показать обучаемым ограниченность подобного подхода. Нельзя исключать влияние примитивных (механических) спосо-

бов «мышления» многих компьютерных обучающих программ на развитие способов мышления обучаемых. Необходимо перевернуть ситуацию, показав обучаемым, каким образом сознательно выбрать и применить оптимальные алгоритмы решения задач по аналогии с компьютером, но используя рациональный подход к построению именно оригинального решения, путь к которому подскажет интуиция, догадка, неординарный, иррациональный взгляд на проблему.

Не отрицая того, что ИТО способствуют развитию новых форм учебной деятельности, получению новых знаний, умений и навыков, отметим, что наблюдается и движение в обратном направлении. Используя для этого явления термин реверсия, психологи понимают под ним возрождение ряда ранее весьма значимых, но затем в значительной степени утративших свою роль психических компонентов.

Широкому внедрению ИТО обязательно должны сопутствовать специальные меры, направленные на эмоциональное развитие обучаемых. Опасность технократического мышления, развивающегося под прямым и косвенным влиянием информационных технологий, по мнению психологов, состоит в том, что для такого мышления характерны «примат средства над целью,

цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями» [3].

Итак, последствия применения ИТО могут быть как позитивными, так и негативными, к оценке той или иной технологии нельзя подходить односторонне. Проектируя использование ИТО в учебно-воспитательном процессе, педагог должен проанализировать те возможные прямые и косвенные воздействия на личность обучаемого, которые и будут определять его развитие.

Литература:

1. Бабаева, Ю. Д. Психологические последствия информатизации / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 10–12.
2. Дьяконов, В. Компьютер для студента / В. Дьяконов, Ю. Новиков, В. Рынков. – СПб., 2000. – С. 180.
3. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М., 2001. – С. 160.
4. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации (утверждена в июле 1998 г.). – М., 1998. – 102 с.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Речевая культура студента служит важнейшим показателем его общей культуры, духовного богатства, является средством формирования творческой личности и рассматривается в качестве содержательной основы речевой деятельности.

Сегодня востребован специалист, который вступает в жизнь с уже сложившимся творческим духовно-личностным опытом. И непременной составляющей его профессионализма является речь – интегративный показатель общей культуры человека.

Социализация личности, понимаемая как достижение социальной зрелости человека, немыслима без совершенствования культурно-речевой подготовленности, являющейся важным профессионально значимым свойством [2].

Усвоение семантики слов, синтаксических конструкций, коммуникативных стратегий, риторических знаний и этикетных норм – важнейшее условие речевого развития человека и формирования языковой личности. В связи с этим в профессиональном образовании остается актуальной проблема повышения качества знаний в области русского языка и культуры речи.

Целью нашего исследования является рассмотрение некоторых аспектов проблемы повышения уровня культурно-речевой подготовленности студентов. К ним относятся: диагностика уровня подготовленности студентов первого курса по русскому языку и культуре речи, выявление динамики знаний студентов по данной дисциплине, анализ возможных перспективных путей решения проблемы.

На этапе диагностики нам необходимо было определить самооценку студентов-первокурсников уровня их речевой подготовленности, своеобразного речевого имиджа. Студентам была предложена анкета со следующими вопросами:

- Знаю ли я языковые нормы?
- Как я владею языковой нормой (очень хорошо, хорошо, плохо, не владею вообще)?
- Умею ли я использовать в речи средства языка?

Степень сформированности собственного речевого имиджа студенты первых курсов оценили следующим образом: высокая – 27 %; средняя – 57 %; низкая – 15,5 %; не сформирован – 0,5 %.

Уровень речевой культуры студентов оце-

нивался в ходе проведения анкетирования, контрольных опросов, тестов, выполнения упражнений. Оценка культуры речи студентов осуществлялась также и в процессе учебной деятельности. Анализ проведенной работы по определению уровня речевой культуры студентов позволил выявить ряд типичных ошибок и составить классификацию наиболее распространенных из них, что позволило определить направления работы по совершенствованию речевой культуры будущих специалистов.

Наиболее распространенными группами речевых ошибок, выявленных у первокурсников, являются следующие:

1. Грамматические ошибки: в образовании слов и форм слова (поедь, положь, ожидавши, взявши, вокруг их, впереди ее); в глагольном управлении (не предполагал о том); в употреблении причастных оборотов и деепричастных оборотов; в согласовании сказуемого с подлежащим; в построении сложного предложения; при употреблении конструкций с прямой и косвенной речью; пропуск необходимых слов в предложении; неправильное определение рода несклоняемых имен существительных (красивый бра, теплая манто, белая тюль, вкусный манго, черное шимпанзе, ГИБДД (м. р.); склонение несклоняемых имен существительных (много красивых жалюзей); ошибки в склонении и написании числительных (пароход с тысячью тремя пассажирами; сотрудничать с двумястами семью фирмами; с двухсот сорока семью, к одной тысяче; стапятидесяти; смешайте два яйца с двумястами пятидесятью граммами сахара; выделили квартиры ста сорокам семьям); неправильное образование форм родительного падежа множественного числа (гектар, туфлей, чулков, гольф, сапогов, заморозок).

Большое количество грамматических ошибок обусловлено рядом причин, в том числе и «непрестижностью» предмета «Русский язык» в школе, отсутствием серьезной работы по культуре речи, постоянной практики в русском языке, в связи с чем студенты имеют недостаточный опыт правильных грамматических построений, демонстрируют низкий уровень общей культуры, незнание литературных норм русского языка.

2. Основные речевые и стилистические ошибки: употребление слова в несвойственном ему

значении («В моей крови обнаружены геноциды»); нарушение лексической сочетаемости («Для нашего региона характерна промышленность; обеспечить беженцам кров; городская команда отвоевала первенство; с выходом книги читатели смогут узнать мнение современных писателей на наши проблемы; труды этого ученого сыграли большое значение в образовании генетики; отношения перешли во враждебные; я поражен твоим равнодушием в отношении к этой проблеме; я поражен твоим безразличием к этой проблеме; вручил благодарность»; употребление лишних слов; неуместное повторение слов; неуместное употребление диалектных и просторечных слов; стилистическая неуместность (например: «Машино новое увлечение вызвало большую полемику среди ее подруг»); нарушение порядка слов; нарушение видо-временных соотношений глаголов; неправильное употребление многозначных слов, синонимов, антонимов, паронимов, омонимов; стилистические ошибки, связанные с употреблением устойчивых сочетаний; незнание значения иностранного слова (например, «адекватный – это застарелый, закоренелый»; «икс-бана – это тоска по родине»); неправильная постановка ударения в слове (например: *оптов^{ый}*, *зав^{ид}но*, *кат^алог*, *позв^онит*, *та^можня*).

Речевые ошибки так же, как и грамматические, обусловлены низким уровнем речевой культуры, незнанием лексического значения слова, стилистических норм различных функциональных стилей, лексической несочетаемостью слов, неумением правильно оформить мысль, стилистической некомпетентностью, несоблюдением норм культуры речи в реальной языковой практике.

3. Построение этикетных высказываний: неудачный выбор этикетной формулы – диалектной, просторечной (покедова); неверная тональность общения, например, фамильярная (привет); неудачное звуковое оформление этикетной формулы (не поминайте лихо); неумение развернуть этикетное высказывание (спасибо); употребление жаргонных выражений (чао-какао).

Ошибки в построении этикетных высказываний обусловлены, прежде всего, отсутствием устойчивой привычки, автоматизма в употреблении этикетных формул, неумением ориентироваться в ситуации общения, недостатком речевой эрудиции, ограниченным словарным запасом, сознательным игнорированием этикетных формул (например, в общении со сверстниками), неспособностью к этической и эстетической оценке речи.

Таким образом, проведенный анализ диагностических тестов по культуре речи показал недостаточный уровень знаний студентов-первокурсников: ниже среднего и низкий уровень культурно-речевой эрудиции.

Педагогический опыт свидетельствует, что негативное отношение студентов к занятиям по русскому языку и культуре речи зачастую бывает вызвано отсутствием понимания целей занятия, четкого плана работы для достижения поставленных целей, мотивации к занятиям, контроля со стороны преподавателя и самого студента за изменением уровня его знаний.

Уровень культурно-речевой подготовленности студентов оценивался на основании нормативных требований рабочей программы по русскому языку и культуре речи, оценок диктантов, контрольных работ, тестирования, рейтингового балла.

Важнейшим показателем качества обучения русскому языку и культуре речи является объективная оценка уровня знаний студентов. Одним из эффективных методов промежуточного контроля знаний на занятиях по русскому языку и культуре речи является тестирование [1].

Тесты по русскому языку и культуре речи можно использовать в качестве диагностирующих для выявления пробелов в знаниях; а также в качестве обучающих для обогащения словарного запаса студентов и при обобщающем повторении различных типов норм; в качестве контрольных с целью объективной оценки результативности обучения.

Еще одна особенность тестов – комплексность: посредством теста оцениваются не только знание отдельных элементов, а общее владение языком, коммуникативная компетентность тестируемого в целом. Комплексные тестовые задания направлены на проверку сразу нескольких языковых и речевых навыков, это приближает тестируемого к реальной ситуации общения, когда языковые элементы функционируют в тесном взаимодействии друг с другом. Практическое использование учебных тестов дает студентам возможность объективно оценить уровень своих знаний, а также определить свое место (рейтинг) среди других студентов.

Таким образом, практика проведения занятий по русскому языку и культуре речи показывает эффективность применения контроля в виде тестов как элемента стартового, диагностического этапа (позволяет объективно оценить общий уровень владения языком) и промежуточного контроля (позволяет оценить прогресс в повышении культурно-речевого уровня студента). Анализ выполненных студентами тестовых заданий показывает, что наблюдается ярко выраженная динамика в области знания орфоэпических и грамматических норм, менее выражен прогресс знаний студентов по орфографии.

Итоговая контрольная работа по функциональным стилям проводится в форме самостоя-

тельной работы и включает в себя анализ текстов научного, публицистического и официально-делового стилей. Основные ошибки студентов при выполнении этой работы можно разделить на четыре группы.

1. Ошибки, вызванные недостаточными знаниями по русскому языку, полученными в школе: неумение проводить морфемный и словообразовательный анализ слова; неправильное выделение абстрактных существительных с приставкой меж- (международный), суффиксами -а- (иллюстрация, администрация), -и- (вакансий, специалисты, капитализм, террористы, антитеррористический) для доказательства принадлежности текста к публицистическому стилю; неправильное выделение сложных и сложносокращенных слов (полиграфисты, мероприятие, претендующих, муниципальных, китайская стена, спартакиада); неверное определение образных средств, используемых при создании текстов (так, в качестве образных средств выделяются такие словосочетания, как жареный картофель, горячая еда и др.; повтор как образное средство смешивается с простым словесным повтором; неправильное применение эпитетов («архитектурные», «длинный», «экскурсионный»); неправильное определение разряда местоимений (выделение местоимений его, она, они как указательных); выделение сложных предлогов, которые заменяются простыми; неправильное определение рода имен существительных (люди – слово среднего рода); неумение выделить: цитаты из литературных произведений, причастные и деепричастные обороты (его жизнь, кривую и тусклую, сделает; последний из этого списка; о ходе военных операций в Афганистане ему докладывали из Генерального штаба, из внешней разведки, из МИДа), глаголы несов. вида наст. времени (установлено, сформировались), страдательные конструкции, вводные слова (поражает стабильность выступления команды; особенно это стало заметно в последнее время); неправильное выделение слов с эмоциональной окраской (дизайн).

2. Ошибки, обусловленные несовершенством плана анализа функциональных стилей, предложенного преподавателем, и недостаточным количеством учебного времени, выделенного для изучения данной темы: функционально-стилевой анализ научного текста не по специальности студента, что вызывает затруднения в выделении терминов и других черт стиля; неправильное определение стиля (официальный, технический стиль); смешение научной и общенаучной лексики; неправильное определение разряда существительных (человек, Аристотель, звук – это абстрактные существительные); выделение авторского «мы» в

безличных предложениях (следует [нам] отнестись); неумение правильно определять основной тезис текста; отнесение специфических терминов официально-делового стиля к нейтральной лексике (квартал, полугодие, продукция, услуги, заявление); смешение официальной терминологии и клише официально-делового стиля (официальная терминология – именуемые в дальнейшем, в лице директора..., действующего на основании Устава; клише официально-делового стиля – руководитель; отнесение одних и тех же слов и к официальной терминологии и клише – заказчик, справка); к общенаучной лексике и терминам; к разговорным оборотам речи книжных заимствованных слов (имидж, грядущий, презент); выделение разговорных оборотов речи в качестве терминов, употребленных в переносном значении (теснятся, обидчики, завел подружку, луноликая девушка); определение в качестве безглагольных предложений с глаголом быть.

3. Ошибки, обусловленные недостатком общих знаний, отсутствием широты кругозора: неправильное определение жанра (смешение жанров научной статьи, учебника, монографии в научном стиле и жанров статьи в газете, информационной заметки и репортажа в публицистическом стиле); неправильное выделение лексики, обозначающей понятия культуры (семья); общественно-политической лексики и фразеологии (является, именно поэтому, дело вовсе не в...).

4. Ошибки, представляющие собой уловки студентов при функционально-смысловом анализе, когда студент приводит отрывок из текста, а преподавателю самому предлагается выбрать нужные стилиевые черты, а также утверждение, что в тексте отсутствуют глаголы, причастные обороты, отглагольные существительные.

Анализ показал, что наибольшее количество ошибок допускается студентами при анализе текстов официально-делового стиля речи, это объясняется отсутствием реальной практики в создании текстов данного стиля.

Исследование динамики уровня культурно-речевой подготовленности студентов на основании анализа выполнения ими тестовых работ выявило, что динамика в знаниях по культуре речи наблюдается у студентов всех факультетов, но уровень изменений разный («очень низкий – низкий», «низкий – средний») в зависимости от факультета. Перспективным представляется решение проблемы повышения уровня культурно-речевой подготовленности студентов на основе ориентации на когнитивный стиль обучения как стиль такого представления учебной информации, которое связано со специфическим отбором учебных операций и выражается прежде всего

в отборе дидактического материала, методов и средств обучения, ориентированном на группу студентов, обладающих различным уровнем культурно-речевой подготовленности.

Литература:

1. Овчаренко, В. П. Тестирование как метод оценивания уровня сформированности

лингвистической компетенции: автореферат дис. ... канд. пед. наук / В. П. Овчаренко. – Пятигорск, 2007. – С. 39–40.

2. Тюлякова, Е. В. Речевой имидж как показатель профессиональной культуры преподавателя / Е. В. Тюлякова // Приложение к теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». – № 2. – 2007. – С. 49–54.

ФУНКЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В КОРЕЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

С расширением общемировой тенденции национально-культурного сохранения взоры многих ученых обратились к Южной Корее, как одной из стран, сохранивших свою самобытность и традиционность в различных социальных сферах и в первую очередь в сфере семейного воспитания.

Конфуцианство, вытеснив буддизм, с XV в. стало официальной идеологией централизованного государства. Конфуцианское морально-этическое учение распространилось не только в аристократических, но и в средних и низших слоях корейского общества. В течение почти 500 лет через систему жесткой регламентации подрастающее поколение воспитывалось в духе преклонения и подчинения старшим, покорности и смирения. Такие идеалы внедрялись в сознание через систему школьного образования и соответствующую идеологическую литературу, в которой описывались правила семейной обрядности, этические нормы поведения каждого из членов семьи.

Понятие семьи в Корее несколько отличается от того, что принято считать в Китае, где семья – это группа людей, объединенных между собой одной фамилией и происхождением от одного предка. В Корее же семья – это объединение кровных родственников и людей, родство которых основано на браке, и состоящих между собой в определенных социальных отношениях. В такой семейной системе согласно конфуцианству существовало «только три вида близких взаимоотношений: между супругами, между отцом и сыном, а также между старшими и младшими братьями. И все родственники семи поколений опираются на эти межродственные отношения» [4, с. 15]. Тем самым утверждается, эти три вида взаимоотношений формируют сущность внутрисемейных связей. В конфуцианстве семейные отношения воспринимаются вкупе с другими социальными отношениями как одно из звеньев Вселенского порядка. Интересно, что, несмотря на то, что отношения между отцом и сыном и отношения между братьями считаются важными, неоспоримое первенство признается за супружескими отношениями: «Есть супруги, затем есть отец и сын, после следуют старшие и младшие братья» [4, с. 17]. Воспроизводство населения, совершаемое мужчиной и женщиной

в качестве супругов, согласно конфуцианству являлось важнейшей семейной функцией. Отсутствие продолжателя рода являлось одним из самых тяжелых видов непочтения к родителям, однако, в данном случае, безусловно, речь идет о продолжателе рода мужского пола, учитывая патриархальную систему отношений. Бездетность была главным условием для развода и если муж, у которого не было наследника, приводил в дом наложницу, то это воспринималось нормальным не только в обществе, но и с точки зрения закона, несмотря на существующий принцип моногамности. Корейцы придают огромное значение траурным и обрядовым ритуалам, которые ведут свое начало от древнего культа предков. По древним религиозным представлениям корейцев от милости духов умерших зависят судьбы живущих потомков и поэтому им оказывали постоянное внимание. Конфуцианство адаптировало древний культ предков, используя его в своих классовых целях, утверждая, что культ укрепляет привязанность между низшими и высшими. Таким образом, сын, как опора семьи, рассматривался, прежде всего, как продолжатель рода и исполнитель ритуалов, связанных с поминовением предков и усопших родителей.

Традиции, обычаи и обряды, строгая организация повседневных отношений формировали определенные моральные качества. В воспитании подрастающего поколения важным считались почтительность, уважение к старшим, то есть те моральные устои, которые рассматривались как первооснова порядка и мира в семье, обществе и государстве [1, с. 73]. Индивид был поставлен в тесную зависимость от интересов семьи, как главной социальной ячейки государства. Всякий член семьи обязан был действовать не в своих личных интересах, а на пользу членов семьи, особенно ее главы, коим, как правило, являлся отец, имеющий неограниченную власть.

В Корее была развита система «больших семей», когда в одном доме вместе проживало несколько поколений, и поэтому дети с раннего возраста усваивали основные принципы взаимоотношений не только с родителями и родными братьями и сестрами, но и со всеми остальными родственниками.

Согласно конфуцианству семейные отношения считаются самыми важными из всех видов

социальных отношений. Через критерий отношений отец – сын, муж – жена, старший – младший устанавливается не только семейный порядок, но и с помощью такой налаженности прочно гарантируется порядок во всем обществе, сохраняется социальный порядок. То есть можно сказать, что социальные взаимоотношения рассматриваются в некоем роде как расширенные семейные отношения [4, с.19]. В конфуцианском обществе семья, исполняющая роль социального контроля, находилась под особым вниманием, поскольку от налаженности системы семейных отношений во многом зависел и общественный порядок. Поэтому в отношении нарушений семейного порядка между родственниками применяли более суровые наказания, чем для подобных проступков между чужими людьми. Однако надо сказать, что одновременно с жесткой системой наказаний междоусобиц конфликтов существовали и меры по взаимному примирению. Также конфуцианский кодекс принимал меры по защите семейного строя, так, например, запрещалось заявлять о преступлениях, совершенных родственниками, причем строгость наказания заявителя оценивалась пропорционально степени близости родства, вплоть до смертной казни.

Семья играла ключевую роль в трудовом, социальном и нравственном воспитании подрастающего поколения. Четкая организация повседневных отношений, которая выражалась в постоянном оказывании знаков внимания и почтительности старшим, низких поклонах при приветствии, формировала соответствующее мировоззрение детей. Семейные традиции, обычаи и обряды, основанные на конфуцианских догмах, являлись одной из форм воспитания детей. Такие обряды, как свадебные, связанные с рождением ребенка, совершеннолетием, похоронами, поминовением усопших предков, «устанавливали положение человека в окружающей среде» [2]. Обряды, регулируя поведение человека, включали его в определенный социальный статус, который определял права и обязанности, а также соответствующие им ценностные ориентации и стереотипы поведения [1, с. 78]. Семейные обряды не только являлись звеном передачи культуры, наследия предков, но и выполняли важные функции в укреплении патриархальных отношений, воспитывали чувства коллективизма и солидарности.

Представления о труде, добросовестном исполнении своего трудового долга занимают важное место в воспитании детей в корейских семьях. В корейском языке немало пословиц, в которых подчеркивается, что труд – это непре-

менное условие личного благополучия и счастья. В феодальной Корее дети обучались трудовым навыкам в условиях непосредственного трудового общения, в атмосфере уважительного и добросовестного отношения к труду [1, с. 83]. Коллективные формы труда, такие как посадка и уборка урожая, прядение, совместная подготовка к празднованиям, являлись важным методом воспитания чувства коллективизма и взаимовыручки у подрастающего поколения.

В атмосфере семьи дети практически знакомились с правилами поведения и этическими нормами. Воспитание проходило по определенной системе: детей приучали к исполнению долга, строго пресекая капризы, своенравие, упрямство, непослушание, эгоизм, поощряли трудолюбие, выносливость, терпеливое отношение к физическим страданиям, послушание, вежливость. Воспитание детей в определенных традициях, подготовка их к самостоятельной жизни считались долгом всей семьи и прежде всего родителей.

Происшедшие в конце XIX – начале XX века в Корее коренные социально-экономические и политические изменения повлекли за собой изменения в идеологии, общественной и семейной сферах, системе социально-нравственного воспитания детей. Однако можно с уверенностью сказать, что и по сей день семья и система семейных отношений в Корее осознается в качестве центральной структуры между государством и индивидуумом, и фундаментальной системы, необходимой для сохранения социального порядка.

Литература:

1. Ионова, Ю. В. Некоторые аспекты социализации детей и подростков в Корее (вторая половина XIX в.) / Ю. В. Ионова // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М.: Наука, 1983. – 232 с.
2. Конрад, Н. И. Поездка в Корею, 1914 г. / Н. И. Конрад. – Краткий очерк Л. О. архива АН СССР. – Ф. 148. – Оп. 1. – № 94. – Л. 31.
3. Чон Чин Сок. История корейской философии / Чон Чин Сок, Чон Сон Чхоль, Ким Чхан Вон и др. – М., 1966. – Т. 1. – 158 с.
4. Чхве Хон Ги Хангук каджок мит чхинчжок чжедоэ ихе. Чжонтхонгва хендээ пенхва (Понятие о корейской семье и системе родственных отношений. Традиционность и современные изменения) / Чхве Хон Ги. – Сеул, 2006. – 239 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КУДО (ДАЙДО-ДЗЮКУ КАКУТО КАРАТЭ) НА САХАЛИНЕ

Загадочное слово «каратэ» 28–30 лет назад как магнитом притягивало русских мальчишек. Должно быть, потому, что восточные единоборства были тогда у нас под строгим запретом. Времена изменились, и ситуация, что особенно радует, тоже. И теперь у желающих закалить свое тело и дух с помощью искусства борьбы возникает только одна проблема – выбор стиля, наиболее отвечающего их вкусам. Дайдо-Дзюку Карате До – борьба для настоящих мужчин. Это новое направление контактного каратэ, созданное в 1981 г. мастером боевых искусств Адзумой Такаши (7-й дан). Сегодня в Японии Дайдо-Дзюку занимает второе место по популярности среди существующих стилей каратэ.

Исторически сложилось, что японцы всегда считали юг Сахалина и Курильские острова своими, так как они начинали их осваивать и вносить свою культуру. Мы предполагаем, что именно здесь, так же как и в Японии, могли зарождаться новые стили единоборств, так как японцы долгие годы проживали на юге острова. Страна восходящего солнца находится рядом с Сахалином и это дает нам возможность более плотно общаться и обмениваться опытом в развитии и освоении, совершенствовании новых стилей восточных единоборств.

Дайдо-Дзюку – это школа Великого Пути. Если дословно, то с японского Дайдо-Дзюку можно перевести как «Искусство Великого пути» («Дай» – большой, «до» – путь, «дзюку» – искусство). Смысл этой фразы, как ее понимают японцы, таков: «Нет ворот, выводящих на Великий путь. Каждый обязан построить их в своем сердце и идти к совершенству собственной дорогой». Иными словами, есть великое множество способов достичь совершенства, как физического, так и духовного.

Правилами Дайдо-Дзюку разрешены все удары руками, ногами, в том числе локтями и коленями, подсечки, броски, удушающие и болевые приемы. Не случайно это направление получило название «яростного каратэ». Стиль объединяет в себе приемы каратэ, борьбы и бокса. В Дайдо-Дзюку запрещены удары в спину, затылок, горло, прямые удары в суставы, захват соперника за шлем.

Дайдо-Дзюку – далеко не самый легкий путь. От бойцов требуются огромная сила воли и тер-

пение, постоянное преодоление боли, усталости. Адзума Такаши одной фразой сумел выразить суть действия: «Сильные люди должны обладать цельной душой, быть добрым и честными. Только тогда мир станет лучше».

«Если вы пришли в каратэ, чтобы все время побеждать, то вы ошиблись и пришли не туда. В каратэ главное – воспитание духа, преодоление себя». Дайдо-Дзюку – это универсальная система духовного и физического совершенствования, предназначенная для гармоничного развития личности изучающего боевое искусство «Хоку-токи» (искусство ведения полноконтактного спортивного поединка). Впервые за пределами Японии Дайдо-Дзюку появился в России, а именно в г. Владивостоке, и только через год аналогичное отделение было открыто в Москве.

С того времени Владивостокское отделение Международной федерации ведет активную работу по развитию этого вида единоборств на Востоке России. Полномочный представитель ККИФ и сэнсэя Адзумы находится во Владивостоке и проводит информационно-аттестационную работу на территории Сибири и Дальнего Востока России.

В ноябре 1998 г. на базе отделения Дайдо-Дзюку Комплексной ДЮСШ № 2 была создана единственная в России и первая в мире Детско-юношеская спортивная школа какутто каратэ Дайдо-Дзюку с государственным финансированием.

Уже в сентябре 1999 г. ДЮСШ ККДД насчитывала более 30 филиалов в Приморском крае, в которых под руководством 47 тренеров стало заниматься около 2000 человек.

В 2006 г. Кудо пришло на Сахалин. Генеральный директор «Сахтрансбункер» Пруд А. И., в бывшем спортсмен (мастер спорта по дзюдо), имел возможность присутствовать на Открытом первенстве Дальнего востока по Кудо. Он был восхищен уровнем подготовленности спортсменов и разнообразием приемов, которые можно было использовать в поединках между спортсменами.

Приехав на Сахалин, он предложил заняться развитием Кудо Печникову Виталию, который на тот момент являлся председателем клуба Ай-кидо «Динамо». Печников Виталий с детских лет занимается восточными единоборствами (дзю-

до, айкидо, каратэ-до киокусинкай и др.) и по всем имеет мастерскую квалификацию. И уже в феврале 2006 г. по приглашению Ясина Александра Леонидовича (президента Дальневосточной организации Кудо), Печников Виталий посетил г. Владивосток, где прошел подробное ознакомление с этим видом единоборства и принял решение развивать его на сахалинской земле. Главным консультантом по созданию и развитию Кудо стал Иванов Вячеслав Юрьевич, первый вице-президент, председатель коллегии судей ЕАФ, судья международной категории (фуккусибуте, 4 дан).

Впервые наши сахалинцы приняли участие в учебно-тренировочных сборах в г. Владивостоке 10 августа 2006 г., и были успешно аттестованы на экзамене.

В декабре 2006 г. Кудо официально зарегистрировано Сахалинской Федерацией.

Начиная с января 2007 г. два раза в год на Сахалине проходит аттестация занимающихся на кю (уровень подготовки) под руководством квалифицированных тренеров из Владивостока – Сивопляса Дениса (3 дан), Григорьева Дениса (2 дан, чемпион мира в супертяжелой категории).

Впервые сахалинские кудоисты абсолютной категории выехали на Первенство Приморского края в 2007 г. и завоевали все призовые места.

В декабре 2007 г., при поддержке Управления молодежной политики Сахалинской области состоялся 1-й областной чемпионат, в котором приняли участие около 45 спортсменов из разных стилей восточных единоборств (тхэквон-до, панкратион, каратэ-до киокушинкай и др.)

В августе 2008 г. под руководством Со Андрея Николаевича (1 дан, каратэ-до киокусинкай, 1 кю кудо) и Накагава Олега (мастера спорта по греко-римской борьбе, 1 кю каратэ-до киокусинкай, 2 кю кудо) первые учебно-тренировочные занятия проходили в г. Аниве. В ноябре 2008 г. секция Кудо переезжает в новый, просторный, соответствующий всем требованиям спортивный зал здания «Дальморнефтегеофизики» в г. Южно-Сахалинске, а в декабре проводит первые детские соревнования, приуроченные к открытию зала на «Кубок Деда Мороза».

В конце 2009 г. четверо спортсменов 14–16 лет со своим тренером Накагава Олегом из г. Анивы выезжают на чемпионат Дальнего Востока и опять занимают призовые места (Соцук Роман – 2-е место, Кирюшин Андрей – 3-е место, Ворон-

ков Иван – 3-е место). Кудо Дайдо-дзюку взяло отличное начало и должно воспитать достойных бойцов на Сахалине. Ведь целью восточных единоборств является закалка и тренировка духа и тела для того, чтобы, став сильным, реализовать эту силу для развития нашего общества. Это является полезным методом воспитания молодежи. А в каратэ главное – научиться преодолевать препятствия, воспитывать тело таким образом, чтобы полностью подчинить его своему духу, своей воле. В соревнованиях побеждают, как правило, не более упорные, а те, кого более щедро наградила природа.

Дайдо-дзюку-карате родилось в 1981 г. Четырнадцать лет Адзума не выпускал стиль из Японии.словно селекционер, выращивал могучее древо, которому суждено было раскинуть свою крону над всеми континентами. Дайдо Дзюку каратэ-до стало новым и независимым направлением восточных единоборств – Кудо. «Кудо» в переводе – «путь пустого сознания». Дайдо-Дзюку дословно переводится как «школа великого пути». Федерация Дайдо Дзюку Кудо (Дайдо-дзюку каратэ-до) сегодня наряду с такими классическими видами спорта, как бокс, кикбоксинг, борьба вольная и греко-римская, самбо и дзюдо, становится все более популярным среди молодежи. Возражать против этого не приходится. Практика показывает: молодые люди, занимающиеся этими видами спорта, становятся по-настоящему цельными личностями и крайне редко поддаются дурному влиянию и нездоровым привычкам.

Кудо, в отличие от многих российских школ единоборств, делает акцент на обучение детей. Здесь хорошо усвоили японский принцип: из ста приходящих к мастеру новичков двое доходят до черного пояса. Занимаясь Кудо, мальчики получают настоящее мужское воспитание, научатся постоять за себя и заступаться за тех, кто нуждается в защите. В каком-то смысле Дайдо-Дзюку и пришедшее ему на смену Кудо – возвращение каратэ к своим истокам, к жесткому боевому искусству: мужчина должен быть мужчиной.

Сахалин, как в целом и весь мир, переживает настоящий бум в области восточных единоборств. Многие знают, что любое восточное единоборство – это путь к себе, к самосовершенствованию. Это закаливание духа. Современному человеку свойственно искать себя в данном направлении...

МЕМОРИАЛЬНЫЕ ТОПОНИМЫ САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Посвящается памяти доктора филологических наук К. М. Браславца,
исследователя говоров Сибири и Дальнего Востока,
принимавшего участие в 1945 г. в боях
за освобождение Сахалина*

Общепризнано, что топонимы – богатейший источник разнообразной информации. При целенаправленной работе результат зависит от создания условий междисциплинарных связей, учебно-методической обеспеченности, учета опыта других регионов [3]. Для корректировки содержания регионального компонента образования в подготовке специалистов начального образования там, где нет диалектов, одним из инструментов эффективного обновления языкового образования, на наш взгляд, могут быть топонимы [2].

Потенциал краеведческой работы, несомненно, зависит от выбора модели подхода к воспитанию. Анализ теоретической и методической литературы, опыт работы кафедры теории и методики начального образования СахГУ убеждает, что междисциплинарный характер топоними-

мики как науки дает возможность реализовать различные подходы к патриотическому воспитанию (интегративно-деятельностный, личностно-деятельностный, целостно-ориентированный, культурологический и др., см. таблицу), что помогает актуализировать педагогический аспект подготовки специалиста, способствует усилению его мотивации. В нашем опыте сложилась определенная система использования краеведения в дисциплинах различных предметных блоков, в спецкурсах по выбору студентов, курсовых и выпускных квалификационных работах, в работе научных проблемных групп, что позволяет опираться на принципы: самоактуализации, творческого развития, выбора, акмеологической поддержки и регионализации (изучение истории, освоение края, традиций, стремление сохранить их и др.).

Таблица 1

Подходы к воспитанию

Педагогическая направленность	Характеристика
1. Интегративно-деятельностный подход (Г. Я. Гревцова, И. Д. Зверев, Л. В. Тарасов, Ф. И. Корякина, А. М. Фактор, В. М. Разумовский и др.)	интегрированные, бинарные, межпредметные уроки (общественно-значимая деятельность на основе знаний)
2. Личностно-деятельностный подход (А. С. Гаязов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев, Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский, В. В. Власов и др.)	целостное рассмотрение ученика в единстве всех сфер его деятельности
3. Междисциплинарный системный подход (Ю. К. Бабанский, М. С. Каган, А. В. Гаврилин, Л. И. Аманбаева, О. Г. Кондратьева)	рассмотрение воспитания как системы, обладающей определенной структурой, взаимосвязь между элементами и ведущим (системно-образующим) фактором
4. Ценностно-ориентированный или аксиологический подход (О. В. Ибрагимова, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. А. Ядов, Л. П. Фомина и др.)	человек – высшая ценность общества
5. Культурологический подход (П. П. Краснова, А. М. Бабаев, Е. Ю. Лебедева, Г. И. Репринцева, Н. В. Ивочкина и др.)	влияние культуры на воспитание индивида, акцент на познании народной культуры

Лингвистическое краеведение объективно содержит резервы для интегрирования, реализации когнитивно-прагматических задач изучения функционирования русского языка. Будущие специалисты, прогнозируя положительное влияние интеграции, включают краеведческий материал в различные виды урочной и внеурочной деятельности [1]. В науке появляется новое направление – педагогическая ономастика. Так, В. Д. Бондалетов, обращая внимание на значимость изучения ономастики, на особую роль имен собственных «в осуществлении интеграции между родственными и разнопрофильными учебными дисциплинами», выделяет ономастическую лингводидактику как особую область педагогической ономастики. Позиция данного ученого, опирающегося на общие закономерности расширения ономастического пространства и усиление взаимодействия между национальными онимическими системами, заслуживает внимания. Примером системной практической реализации работы над именем может служить учебное пособие дальневосточного ученого О. Л. Рублевой «Ономастика в школе» (Владивосток, 1999): автор разработал программу изучения имен собственных на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности (1–11 классы). Материалы пособия представляют интерес для решения проблемы преемственности начальной и средней школы. В авторских учебно-методических пособиях краеведческий материал используется нами как средство развития познавательного интереса, языковой и речевой компетенции, создания эмоциональной образовательной среды [3]. Краеведческие тексты на занятиях по русскому языку служат эффективным средством коммуниктивно-деятельностного подхода к подготовке будущего специалиста начального образования (Л. В. Шатунова, 2009). Реализуются и поисковые задания. Например:

- Используя материалы административно-территориального деления Сахалинской области, назовите топонимические памятники-названия, исчезнувшие с карты.
- Дополните примеры мемориальных топонимов Сахалинской области на основе словаря С. Д. Гальцева-Безюка и материалов периодической печати. Например: Пономарев, С. Присвоено имя: бухта Чичерина / С. Пономарев // Советский Сахалин. – 2005. – 12 марта.
- Какие мемориальные топонимы включены Ф. И. Пыжьяновым в топонимический словарь?
- Изучите годонимы (названия проспектов, улиц, площадей и других линейных объектов) своего города (поселка). Какие из них являются мемориальными?

Изучение жизни топонимов (их появление, образование, функционирование, «гибель») – ценнейший источник познания малой Родины,

формирование исторической памяти как важного свойства национального самосознания. Описывая особенности Сахалинской области как образовательного пространства, исследователи отмечают такую специфику, как прерванная историческая память. Среди мемориальных топонимов Сахалинской области есть разные диахронические пласты и тематические группы. Так, проблемная группа по лингвистическому краеведению [4] к 60-летию Великой Победы оформила специальный выпуск словарика мемориальных топонимов «Великая Отечественная война в названиях на карте Сахалинской области». Словарик составлен на материале топонимического сборника К. М. Браславца «История в названиях на карте Сахалинской области» (Южно-Сахалинск, 1983) [3]. Из 26 географических названий мемориального характера встречаются: 1) оронимы (собственные названия объектов рельефа местности): мыс Артюшина (о. Парамушир), Почтарева (о. Шумшу), Космодемьянской, Савушкина; гора Буюклы, Ватутина, Карбышева, Толбухина, Черняховского; река Буюклы, Гастелловка; 2) ойконимы (собственные названия населенных пунктов): поселок Байково, Буюклы, Ватутино, Гастелло, Матросово, Симаково, Смирных, село Чапаново, станция Николайчук. Отдельные оронимы и ойконимы мемориального характера производны не от собственных имен.

Так, в честь победы над Японией названы село Победино Смирныховского района и гора Победы на Камышовом перевале, поселок Возвращение Поронайского района и одноименная гора на Камышовом перевале. Гора Гвардейская Поронайского района названа в честь частей, кораблей и соединений Советских Вооруженных Сил, отличившихся в боях во время Великой Отечественной войны. Ороним Каратакай – «так десантники называли высоту около станции Николайчук, которую они штурмовали 21–22 августа 1945 г. после взятия Холмска» (из воспоминаний К. М. Браславца, участника боев, комсорга минометного взвода) – следует отнести к топонимам неясной этимологии.

Активизация краеведческой работы во время педагогических практик и в учебно-воспитательном процессе в вузе в подготовке будущего специалиста служит фактором, влияющим на формирование профессионально значимых качеств. Продолжая исследовать когнитивный аспект восприятия топонимов, необходимо учитывать слабое развитие эмпатии практикантов и рефлексии проведенных мероприятий.

Литература:

1. Михневич, Ю. В. Интеграция краеведческого материала в урочной деятельности младших школьников / Ю. В. Михневич // Студенты

в научном поиске: теория и практика: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Елабуга: изд-во ЕГПУ, 2009. – С. 219–222; Михневич, Ю. В. Использование топонимики в начальной школе с целью формирования краеведческих знаний младших школьников (на материале Сахалинской области) / Ю. В. Михневич // Сахалинская молодежь и наука: межвузовский сборник научных статей / Сост. и отв. ред. Л. Н. Конюхова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009. – С. 262–263.

2. Национально-региональная специфика изучения гуманитарных областей знаний в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (региональный компонент гуманитарного образования Сахалинской области): монография / А. А. Еромасова, Е. А. Иконникова, М. А. Романова, С. С. Шаров, Л. В. Шатунова; под ред. Е. А. Иконниковой и Л. В. Шатуновой. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 221 с.

3. Шатунова, Л. В. Использование лингвистического краеведения в подготовке учителя начальных классов: учебно-методическое пособие / Л. В. Шатунова. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 95 с.; Шатунова, Л. В. Развитие орфографической и пунктуационной зоркости студентов специальностей гуманитарного направления на основе работы с краеведческими текстами: Практикум по русскому правописанию / Л. В. Шатунова. – М.: Спутник+, 2009. – 76 с.

4. Шатунова, Л. В. Поиск форм реализации национально-регионального компонента образования в педагогическом вузе: научная проблемная группа по лингвистическому краеведению / Л. В. Шатунова // Исследовательская деятельность учащихся: Научно-методический сборник в двух томах / Под общей ред. А. С. Обухова. – Т. 2: Практика организации. – М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. – С. 266–272.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Формирование здоровьесберегающего образовательного пространства и установка на ведение здорового образа жизни – одна из основных задач государственной политики в области образования.

В Основах законодательства Российской Федерации о физической культуре и спорте особое внимание уделено работе по физической культуре со студентами вуза, их здоровьесбережению. В содержании учебных программ всех специальностей и направлений подготовки (бакалавриат, магистратура) дисциплина «Физическая культура» входит в цикл «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» (ГСЭ.Ф.02) и занимает весомое место по объему учебных часов – 408.

Современная жизнь студенческой молодежи насыщена экстремальными условиями. Повышение интенсификации труда студентов, возрастание информационного потока, внедрение компьютерных технологий, социально-экономический прессинг – все это требует от студентов повышения их психофизиологического и физического потенциала. В этой связи особая роль отводится физическому воспитанию, как основному фактору здоровьесбережения студента вуза.

Формирование физической культуры личности студента, понимание им роли физической культуры в сохранении и укреплении здоровья, в подготовке к профессиональной деятельности и применение этих знаний в процессе всех видов физкультурной деятельности невозможно без построения современного образовательного процесса на принципах здоровьесберегающей педагогики.

Полученные на теоретических и практических занятиях знания специальных биологических основ физической культуры позволяют использовать средства физической культуры и спорта (бег, спортивные игры, передвижение на лыжах) для совершенствования функциональных возможностей организма. А это (здоровье), в свою очередь, позволяет обеспечивать высокую продуктивность умственной и физической деятельности. Большое значение, в этой связи, приобретает межпредметная связь дисциплин вуза на здоровьесберегающей основе.

Занятия физическими упражнениями решают важную проблему одного из компонентов здоровьесбережения – ликвидацию дефицита двигательной активности (через организованные и самостоятельные формы). Поэтому формирование и поддержка у студентов мотивации к здоровому образу жизни, стремление их к систематическим занятиям физической культурой и спортом приобретают особую значимость.

Оздоровительная направленность любого вида физкультурной деятельности в вузе является законом. Оздоровительные системы (аэробика, шейпинг, оздоровительный бег и др.), а также виды спорта (легкая атлетика, волейбол, баскетбол, лыжный спорт и др.), культивируемые в вузе, обеспечивают биологический потенциал жизнедеятельности студента. Аэробный режим многих физических упражнений (бег, передвижение на лыжах), их закаливающий эффект значительно повышают сопротивляемость организма студентов к различным заболеваниям. Закономерно, что эти упражнения являются основой практического раздела учебной программы всех курсов и их, в первую очередь, рекомендуют для самостоятельных занятий.

Взаимодействие всех жизненно важных систем организма лучше всего проявляется через выносливость. Обязательными видами учебной программы, ввиду значимости их физиологического влияния на организм, являются: отдельные виды легкой атлетики (бег), плавание, спортивные игры (баскетбол, волейбол), лыжные гонки. Обеспечение содействия общей и профессионально-прикладной физической подготовленности определяет психофизическую готовность студента к будущей профессии, его здоровьесбережение.

Здоровьесберегающая направленность учебного процесса по физическому воспитанию осуществляется кафедрой физического воспитания СахГУ по следующим направлениям:

- Материально-техническое обеспечение учебного процесса и внеучебных мероприятий.
- Создание оптимальных гигиенических условий проведения учебных занятий.
- Формирование учебных групп в зависимости от состояния здоровья (по результатам ежегодного медицинского осмотра).

– Здоровьесберегающая направленность учебного процесса (учебных занятий, соревнований и спортивно-оздоровительных мероприятий).

– Массовая спортивно-оздоровительная работа (спортивные секции, спортивные соревнования, Дни здоровья, туристические походы и др.)

– Научно-исследовательская работа преподавателей и студентов (проведение исследований по вопросам формирования здорового образа жизни; формирование базы данных о состоянии здоровья студентов, тестирование физического развития, физической и функциональной подготовленности).

– Формирование здорового образа жизни (консультации и рекомендации по двигательной активности, рациональному питанию, закаливанию, занятиям, избранным видам физкультурной деятельности).

– Обеспечение информации о факторах риска (стрессы, вредные привычки – курение, алкоголь, гиподинамия – для здоровья человека).

– Профилактическая работа по выявленным и предполагаемым факторам риска (цель: побудить студентов обратить внимание на свое здо-

ровье, заставить их задуматься о том, что негативно влияет на их здоровье).

Результативность деятельности по здоровьесбережению оценивается по изменениям, произошедшим в состоянии здоровья студентов. Главное, чтобы знания о здоровьесбережении, полученные студентами в процессе обучения, могли повсеместно использоваться в быту, в семье и в отношениях с окружающими.

Литература:

1. Амосов, Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья [Текст] / Н. М. Амосов. – М.: АСТ, Сталкер, 2002. – 590 с.

2. Байер, К. Здоровый образ жизни [Текст] / К. Байер, Л. Шейнберг. – М.: Мир, 1997. – 369 с.

3. Фетисов, В. А. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: нормативное, правовое, организационно-управленческое, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение. Документы и материалы (1999–2006 гг.) / Авт.-сост. В. А. Фетисов, П. А. Виноградов. – М.: Советский спорт, 2006. – 1040 с.

ЛЫЖНЫЙ СПОРТ КАК СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Человечество страдает от множества болезней. С наступлением холодов резко возрастает число заболевших ОРЗ и ОРВИ. Как известно, основная причина простудных заболеваний – ослабление защитных сил организма. Постоянные комфортные температуры дома и на работе, теплая одежда и обувь, переутомление, неправильное питание, стрессы детренируют естественный механизм приспособления организма к изменениям окружающей среды. Вылечить простуду медикаментозными средствами несложно, но только на время – до следующего раза. Надежный способ избавиться от простуды раз и навсегда – это закаливание и двигательная активность. Еще Гиппократ учил, что движение и холодные дни укрепляют организм. Из всех видов физических упражнений наибольшую пользу для здоровья приносят те, которые выполняются длительное время в аэробном режиме и имеют ярко выраженный закаливающий эффект. Именно к таким упражнениям относится передвижение на лыжах. Длительное передвижение на лыжах, в виде прогулок, на чистом морозном воздухе (зимой в воздухе кислорода больше и он легче проникает в кровь) значительно повышает сопротивляемость организма к различным заболеваниям, к действию низких температур тех участков тела, которые наиболее часто подвергаются охлаждению. Мышечная деятельность стимулирует процессы самообновления в организме, активизирует и улучшает работу функциональных систем и, прежде всего, сердечно-сосудистой и дыхательной. Красота окружающей природы оказывает положительное влияние на нервную систему, улучшает общее состояние организма, обеспечивает высокую умственную и физическую работоспособность. В связи с участием большого объема мышечной массы (более 60 % – мышцы туловища, рук и ног) и действием низких температур окружающей среды наблюдается большой расход энергии (за 1 час расходуется 500–900 килокалорий), что способствует уменьшению жировой ткани, укреплению мышц брюшного пресса, гармоническому развитию скелетной мускулатуры. Занятия лыжным спортом, проводимые систематически, в любую погоду, являются определяющим фактором адаптации организма к повышенным нагрузкам и низким температурам, одним из основных условий для

укрепления здоровья и закаливания организма. Все вышеперечисленное позволяет творчески и избирательно использовать лыжный спорт для собственного здоровьесбережения.

Сахалинская область – идеальное место для развития лыжного спорта. Продолжительные, снежные и мягкие зимы; расположенные в непосредственной близости от многих жилых районов лыжные трассы с разнообразным рельефом, хорошие подъездные пути делают лыжный спорт на Сахалине одним из основных и наиболее массовых видов спорта.

Для выяснения, какое место в жизни сахалинцев занимает лыжный спорт как идеальное здоровьесберегающее средство, мы провели анкетирование среди жителей среднего и старшего возраста Южно-Сахалинска. Всего было опрошено 183 человека в возрасте от 30 до 76 лет. Из них 93 женщины и 90 мужчин. Результаты анкетирования показали, что 12,2 % никогда не ходили на лыжах или не умеют (передвижение, подъем, спуск). Основное количество этих респондентов приходится на группу 50 лет и старше. Большой процент составляют люди, приехавшие на Сахалин из других мест бывшего Советского Союза, где не было снега или они проживали в городах и не имели возможности заниматься лыжным спортом.

Относительно низкий процент не умеющих ходить на лыжах в группе 30–39 лет (6,9 %), что объясняется обязательным обучением лыжным навыкам в школах, вузах или в армии, а также местом рождения респондентов.

Вопрос: «Кто вас научил передвижению на лыжах?», показал, что большинство опрошенных (77,6 %) были обучены в свое время учителями в школе. 10,6 % респондентов были обучены родителями во время совместных прогулок. На обучение в лыжных секциях приходится всего 9,6 %, что объясняется тем, что в лыжный спорт, как правило, приходят по направлению учителей. Интересно отметить, что 3,8 % (7 человек) в группе от 60 лет и старше, показали, что использовали передвижение на лыжах в прикладных целях, для переходов в школу и другие места сельской местности. На долю друзей, которые привлекли к занятиям лыжным спортом, приходится 6,2 %, и это в основном приезжие из других районов страны.

На сегодняшний день только 32,9 % опрошенных имеют свой лыжный инвентарь. Его приобретению мешает финансовое положение 19,7 % респондентов. В этой же связи многие не пользуются прокатом (в 2009 г. час проката лыжного инвентаря стоил 170 рублей).

У большинства студентов два выходных дня в неделю, то есть имеется возможность сделать и домашние дела, и телевизор посмотреть, и сходить на лыжную прогулку. В городе Южно-Сахалинске – 3 лыжные базы. Однако только 21,1 % всех респондентов стояли в прошлом году на лыжах. 19,3 % опрошенных указали, что катались последний раз на лыжах еще в школе. Один из выходных, в течение всей зимы, на лыже провели 8,1 %; 2–3 раза в месяц стояли на лыжах 6,2 %; один раз в месяц выбрались на лыжную прогулку 6,8 %. Самой «активной» оказалась группа респондентов 40–49 лет – 27,2 %, что объясняется относительным наличием свободного времени (дети выросли, два выходных дня). Именно в этом возрасте люди начинают думать о своем здоровье, образе жизни.

Продолжительность лыжного занятия в большинстве случаев сводится до двух часов, как правило, до обеда, так как «теплое» время дня на Сахалине в основном от 12 до 15 часов. Интенсивность занятий – слабая (ходьба шагом, остановки) – у 82,3 %; чередуют ходьбу и бег – 14,7 % респондентов; в тренировочном, высоком темпе, почти без остановок, проходят дистанцию 3 % респондентов. Группа респондентов 30–39 лет (66,7 %) использует «прогулочную» дистанцию до 10 км (5–9 км). Это, может быть, связано с тем, что на учебных занятиях в школе и вузе у этой группы дистанция примерно была такой же.

Основная масса респондентов группы 40–49 лет проходила дистанцию вдвое длиннее – до 15 км. Интересно отметить, что с возрастом увеличивается процент респондентов, проходивших 20 и более километров.

Сахалинцы используют занятия лыжами в разных целях: главные – укрепление здоровья – 61,7 %; общение с друзьями – 20,6 %; они проходят по всем возрастным группам. С целью отдыха на лыжную выходят 14,7 % (эта мотивация отсутствует в группе 70 и старше); мотивация поддержания физической формы отсутствует во всех группах, кроме 30–39 лет и составляет 3 %.

Помимо всех прочих достоинств, занятия лыжами – прекрасное средство общения, что и подтверждает анкетирование: с друзьями 38,2 %; с членами семьи 41,2 %. Особенно ярко это выражено в группе 30–39 лет (66,7 %), где интересы детей совпадают с желаниями родителей. 31,7 % респондентов участвовали в различных соревнованиях, 4,3 % помнят свои результаты.

Если можно выразить любовь сахалинцев к лыжному спорту в процентах, то 43,7 % показали, что смотрят телепередачи, соревнования и читают о лыжах. А вот назвать фамилии выдающихся лыжников и лыжниц Сахалинской области смогли только 5,5 % опрошенных; России и бывшего Союза – 30 %. Знание спортсменов страны объяснимо: о них пишут, часто показывают по ТВ.

Основные причины, которые мешают сахалинцам заниматься лыжным спортом: занятость (работа, быт) – 26,7 %; отсутствие интереса – 23 %; лень – 19,9 %; финансовые проблемы – 19,7 %; семья – 9,6 %; удаленность трасс от местожительства, недостаточная комфортность лыжных баз – 9,3 %; боятся холода – 2,5 %; нежелание «потеть» – 1,6 %. 64,3 % респондентов отметили, что у них с детства отсутствовала потребность в физическом совершенствовании.

Для использования студентами лыжного спорта как здоровьесберегающего средства необходимы:

1. Широкая пропаганда значимости занятий лыжным спортом с целью формирования здорового образа жизни, воспитания потребности в физическом совершенствовании.

2. Создание условий для роста числа людей, индивидуально занимающихся лыжным спортом (подготовка и маркировка возрастных трасс, расширение и оснащение лыжных баз, создание консультационных пунктов).

3. Организация новых и возрождение старых форм массовых соревнований с обязательным учетом возраста участников.

4. Сбалансированность соотношения между физкультурно-оздоровительной работой с населением, с одной стороны, и спортом высших достижений с другой.

5. Стимулирование всех групп населения к занятиям лыжным спортом через разнообразные формы коллективного досуга.

6. Введение лыжной подготовки во все учебные программы всех образовательных учреждений Сахалинской области.

7. Организованное информационное обеспечение основ здоровьесбережения (разъяснительная работа врачей и педагогов о необходимости активных занятий физической культурой и спортом, закаливания организма).

Литература:

1. Куколевский, Г. М. Здоровье и физическая культура [Текст] / Г. М. Куколевский. – М.: Медицина, 1979. – 208 с.
2. Лаптев, А. П. Закаливайтесь на здоровье [Текст] / А. П. Зайцев. – М.: Медицина, 1986. – 158 с.
3. Толкачев, Б. С. Физкультурный закон ОРЗ [Текст] / Б. С. Толкачев. – М.: ФиС, 1992. – С. 92.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ НИВХСКИЕ ИГРЫ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Целью физического воспитания является содействие всестороннему развитию личности. Установка на всестороннее развитие личности предполагает овладение школьниками основами физической культуры, слагаемыми которой являются: крепкое здоровье, хорошее физическое развитие, оптимальный уровень двигательных способностей, знания и навыки в области физической культуры. Система физического воспитания, объединяющая урочные, внеклассные и внешкольные формы занятий физическими упражнениями и спортом, должна создавать максимально благоприятные условия для раскрытия и развития не только физических, но и духовных способностей.

Освоение базовых основ физической культуры объективно необходимо и обязательно для каждого ученика. Без базового компонента невозможна успешная адаптация к жизни в человеческом обществе и эффективное осуществление трудовой деятельности вне зависимости от того, чем бы ни хотел молодой человек заниматься в будущем. Базовый компонент, иначе называемый ядром, составляет основу общегосударственного стандарта общеобразовательной подготовки в сфере физической культуры и не зависит от региональных и индивидуальных особенностей ученика. Выделение базового компонента – относительно стабильной части общего среднего образования – в социальном плане позволяет удовлетворить конкретно-исторические потребности общества в достижении оптимального уровня физкультурного образования, физического развития, двигательной подготовленности и состояния здоровья. Он является основой для накопления и обогащения физического и духовного потенциала общества, создает предпосылки для развития системы непрерывного физкультурного образования.

В педагогическом плане базовый компонент содержания является исходной точкой для организации развивающего обучения. Дифференцированная часть физической культуры обусловлена необходимостью учета индивидуальных способностей детей, региональных, национальных и местных особенностей работы школ. Вариативный компонент учитывает: национальную

и региональную специфику, содержание физического воспитания, варьируемое учителем, определяемое самой школой и свободно выбираемое конкретным учеником.

Сочетание базовой и вариативной частей содержания физического воспитания позволит снять существующее противоречие между интересами общества и индивида, повысит значение физической культуры в воспитании привычек здорового образа жизни и более полно удовлетворит потребности в самопознании и самосовершенствовании организма, своих нравственных и волевых качеств, духовных и физических возможностей. В настоящее время существует немало программ по физической культуре, включающих в себя базовые и вариативные компоненты.

Целью нашего исследования является анализ практики использования национальных нивхских игр в системе физического воспитания младших школьников. Исследования проводятся на базе информационных ресурсов Лаборатории региональных образовательных систем и педагогических технологий СахГУ (руководитель д-р пед. наук, профессор П. Н. Пасюков) и СОШ поселка Молодежное Тымовского района Сахалинской области.

Игра – относительно самостоятельная деятельность детей и взрослых. Она удовлетворяет потребность людей в отдыхе, развлечении, в развитии духовных и физических сил. Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для подвижной игры характерны активные творческие двигательные действия, мотивированные ее сюжетом.

Для коренных жителей Сахалина – нивхов – традиционные игры, состязания и физические упражнения являлись когда-то неотъемлемой частью повседневной жизни. Использовались с целью воспитания и физического развития подрастающего поколения. Состязания становятся кульминацией на всех спортивных праздниках и фестивалях. В состязаниях принимают участие как мужчины, так и женщины.

Национальные игры нивхов – традиционная составляющая праздников народов Севера. Они проходят один раз в четыре года, а у детей

один раз в год. К ним относятся метание топора на дальность, прыжки через нарты, бег с палкой по пересеченной местности (3000 метров). С давних времен палку использовали при переходе болот, овражистых и горных участков местности, а также во время длительной ходьбы для отдыха плечевых суставов и поясницы. Перетягивание каната – один из интереснейших видов спорта, возникший у нивхов, проживавших на Сахалине и у берегов Амура. Национальная нивхская борьба всегда занимала особое место в жизни нивхов. Она помогала воспитывать у юношей дух соперничества, формировала у них умение постоять за себя, вырабатывала ловкость, сноровку, силу и многие другие качества. Сахалинские нивхи соревнуются на слегка утрамбованном снегу. Стрельба из лука также является одним из самых распространенных видов национальных игр.

Национальные нивхские игры – это не только состязания, это и еще показ народного творчества. Особенностью выступлений является то, что участники должны показать не только свой артистизм, но и опять же свои физические способности. Так, например, в выступлениях мужчины и юноши показывают фехтование на палках, прыжки через канат из различных положений, упражнения на равновесие. Еще несколько десятков лет назад нивхи устраивали такие состязания очень часто, но со временем, в силу воздействующих факторов, они стали проводиться все реже и реже.

В ходе педагогического наблюдения за учебно-воспитательным процессом по физическому воспитанию младших школьников п. Молодежное Тымовского района установлено: на вариативную часть отводится 16 часов, из них 8 часов отводится на национальные нивхские игры. Игры проводятся в основной, развивающей части урока и направлены на всестороннее развитие подрастающего поколения.

Выявлено, что на уроках, реализующих вариативную часть программы по физической культуре, учителем используются следующие национальные нивхские игры: «Игра с мячом» (пойдь), «Не пропусти мяч» (пойдь лердь), «Попади в цель» (издь), «Загони соперника», «Поймай мяч в гнездо» (пулк лердь), «Мяч на льду» (лур тхы лердь), «Попади в нерпу», «Бег с камнем» (пах рор камадь), «Прыжки на одной ноге» (тлоть), «Скакать на одной ноге» (теһодь лердь), «Прыжки через крутящуюся веревку» (тыкрдь), «Бег с веревкой», «Поймай кольцо», «Игра-состязание» (пезнт), «Достань трубку», перетягивание каната.

Игры организуются на свежем воздухе или в спортивном зале школы. В играх участвуют дети 7–8 лет. На площади, где проходят игры, устанавливается соответствующая для каждой

игры разметка. Спортивное оборудование и инвентарь готовятся учителем заранее. Перед началом игры дети делятся на две равные команды. Некоторые игры по продолжительности занимают небольшое количество времени, поэтому возможно использование двух игр на уроке. Обучение игре зависит от степени ее сложности. В целом обучение длится от одного до двух уроков, на последующих этапах идет апробирование и закрепление изученного. В ходе обучения и закрепления учитель исправляет допущенные ошибки, формируя у детей правильное представление об игре (правилах игры), двигательные умения, навыки.

Национальные нивхские игры могут стать основой всего воспитательного, образовательного и оздоровительного процесса нивхов. В национальных играх дети находят возможности реализовать присущую им жажду деятельности, состязательность, желание проявить в каких-либо действиях свою творческую энергию, физические и умственные силы, удовлетворить потребность в общении со сверстниками.

Содержание подвижной игры составляют ее сюжет, правила и двигательные действия. Сюжет игры определяет цель действий играющих, характер развития игрового конфликта. Он заимствуется из окружающей действительности и образно отражает ее действия или создается специально, исходя из задач физического воспитания, в виде схемы противоборства при различных взаимодействиях играющих. Сюжет игры не только оживляет целостные действия играющих, но и придает отдельным приемам техники и элементам тактики целеустремленность и делает игру увлекательной. Не случайно большинство национальных нивхских игр служили практическим задачам – подготавливали детей к освоению традиционных промыслов, поэтому, используя игры в школе, мы подготавливаем детей к трудовой деятельности, что тоже играет огромную роль (В. И. Прокопенко).

Привитие подрастающему поколению трудолюбия, развитие физического совершенства и психической стойкости с помощью различных по направленности игр у народов Севера было обычной и повседневной работой. Многие национальные нивхские игры очень сложные по технике, координации выполнения, поэтому способствуют развитию необходимых физических качеств – быстроты, ловкости, гибкости, выносливости, скоростно-силовых качеств.

Немаловажно и то, что через национальные нивхские игры от старшего поколения к младшему передается бесценный опыт и традиции народа. Это способствует воспитанию духовных, эстетических качеств, а так как игры являются командными, то способствуют

формированию нравственных качеств – коллективизма и товарищества. Благодаря целенаправленному воздействию национальных игр на занимающихся, у детей формируются не только жизненно важные двигательные способности, укрепляется здоровье, формируется характер, но и система нравственных принципов.

В целом регламентированное и рациональное использование национальных нивхских игр в качестве вариативного компонента школьной программы по физической культуре позволяет более эффективно осуществлять процесс физического

воспитания в районах компактного проживания малочисленных народов Севера Сахалина.

Литература:

1. Прокопенко, В. И. Игры и национальные виды спорта нивхов Амура и Сахалина: учеб.-метод. пособие / В. И. Прокопенко. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 1993. – 136 с.

2. Прокопенко, В. И. Национальные нивхские игры с детьми на переменах: учеб.-метод. пособие / В. И. Прокопенко. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 1993. – 73 с.