

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ



**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сборник научных трудов по итогам международной
научно-практической конференции**

**г. Казань
2014г.**

Тенденции развития психологии, педагогики и образования/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Казань, 2014. 63 с.

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук Атаманова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор Быкасова Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук Бусллова Надежда Сергеевна, кандидат педагогических наук Винева Анна Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор Гревцева Гульсина Якуповна, кандидат филологических наук Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат педагогических наук Клименко Елена Васильевна, кандидат психологических наук Кожалиева Чинара Бакаевна, доктор педагогических наук, профессор Рубцова Анна Владимировна, кандидат психологических наук Свистунова Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук Семина Вера Викторовна, кандидат педагогических наук Фоминых Мария Вячеславовна

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Тенденции развития психологии, педагогики и образования» (г. Казань) представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Оглавление

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01).....	6
ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕФОРМИРОВАНИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕОКТЯБРЬСКОЙ РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	
Кружалова Л.В.	6
НАХЧЫВАНСКАЯ ШКОЛА В XIX ВЕКЕ	
Егана Маммадова.....	8
ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ТВОРЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА	
Вислогузова М.А.....	11
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ И БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Полынцева Т.А., Кононенко И.О.....	13

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02).....

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КНИГИЗДАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА О ВЫПУСКНИКАХ ГГПИ	
Закирова Н.Н., Чиговская-Назарова Я.А.	19
НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШКОЛЬНИКОВСРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	
Сорокина А.Л., Борисов В.Ю.....	21
ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
Гуйс И.Н., Рыжкова Т.В.	27
УЧЁТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ	
Баязитова В.В.	29

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03).....

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04).....

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....

МЕСТО И РОЛЬ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»	
Сутягина Т.В.	34
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	
Соколов М.А.....	37

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	
Вековцева Т.А.	40

СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	41
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. 41	
ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ВЕЯНИЕ ВРЕМЕНИ?	
Орлова Т.Г., Кушнир С.С., Каеева О.Е.	41
КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ БЛОЧНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ	
Грибанова М.В.....	43
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	
ПЕДАГОГА.	48
ОСВОЕНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ УЧИТЕЛЕМ ГЕОГРАФИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА	
Иванова Т.Н.	48
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	50
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	50
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	50
СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ФЕНОМЕНА ВНЕШНЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	
Гурьев М.Е.	50
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	54
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	54
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....	54
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	54
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....	54
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	54
ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТА НА ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ	
Бондарева Н.А.	54
СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОБЛЕМУ	
Шило Т.Б.	57
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	60
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	60
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	60

**СЕКЦИЯ №1.
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕФОРМИРОВАНИИ ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕОКТЯБРЬСКОЙ РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

Кружалова Л.В.

Санкт-Петербургский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Система образования является важнейшей составной частью социальной организации общества. Государство напрямую заинтересовано в своей роли заказчика и контролера образовательного процесса. Интересы государства и общества в сфере образования далеко не всегда совпадают, они варьируются в диапазоне от противостояния до взаимодействия. Инстанцией, являющейся координатором интересов является гражданское общество, которого в России нет. Отечественное образование в России неоднократно подвергалось различным реформам, которые меняли векторы его развития. Широкомасштабными процессами реформирования характеризуется и современный этап развития отечественного образования. Его очередная модернизация требует анализа исторического опыта не только европейского, но и отечественного образования.

Реформирование политических, общественных и экономических отношений, происходящих в период правления Николая II в России, потребовали изменений и в школьном образовании. К основным проблемам, стоящим перед властью в этот период были, в частности, введение всеобщего начального образования, и, принимая во внимание бурное экономическое развитие страны - реформирование среднего уровня, особенно профессионального. Потребность в квалифицированных кадрах, прежде всего, технического профиля, была очевидной. С 1901 года началась работа специальной Комиссии под руководством министра народного просвещения Н.П. Боголепова, которая готовила различные проекты по реформированию образования в России. Николай II не одобрил представленный проект реформы, т.к. считал, что вместо широкомасштабных реформ, предложенных Комиссией, можно обойтись частичными преобразованиями.

«Без просвещения нельзя, но и с просвещением нельзя; каким образом сохранить все положительные, необходимые стороны просвещения, но избежать его постоянных спутников: вольности, либерализма, революции, - эта проблема волновала всех российских монархов» [6.11] (впрочем, и не только монархов).

После Февральской революции 1917 года идеи перестройки системы образования и перехода к всеобщему (на первых порах начальному) образованию не только не исчезли, но и начали воплощаться в жизнь. В частности, созданный Всероссийский учительский союз (ВУС) стал инициатором создания Государственного комитета по народному образованию, вплотную занявшись подготовкой проведения образовательной реформы. Главной идеей этой предполагавшейся реформы было максимальное отделение государства от системы образования. События Октября 1917 года прекратили деятельность этого Комитета, но от этого проблема реформирования образования не исчезла, она просто перешла в другую плоскость.

Для проведения реформы в сфере образования необходимо было либо нейтрализовать учителей, в подавляющей массе отрицательно относившихся к вооруженному захвату власти, либо привлечь их на сторону победившего пролетариата, а затем проводить общеобразовательную реформу. Эта двуединая задача решалась последовательно.

Большевиками был создан альтернативный учительский союз – Союз учителей-интернационалистов, а возможность поиска путей сотрудничества с ВУСом не рассматривалась в принципе. В конечном итоге ВУС раскололся, был объявлен контрреволюционной организацией и распущен в 1918г. Теперь настала возможность проведения общеобразовательной реформы, которая соответствовала общественным интересам, продекларированных новой властью. Поэтому наркомат просвещения (Наркомпрос) приступил к составлению и обсуждению проектов. В конечном счете их выделилось два – Московский (более радикальный) и Петроградский (более консервативный, классический, в основном базировавшийся на принципах старой школы). В результате компромисса оба проекта оказались слиты в один. 30 сентября «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы» были утверждены ВЦИК РСФСР, и стали нормативными документами. Основных принципов было десять и они заслуживают того, чтобы быть перечисленными: единство школы; бесплатность; обязательность; совместность; отделение школы от церкви, запрет религиозного воспитания; выборность школьных работников; связь обучения с общественно-полезным трудом;

демократизация школьной жизни; государственно- общественный характер управления образованием, участие в нем непедагогической общественности; развитие ученического самоуправления. Под этими принципами был готов подписаться практически любой учитель, даже из числа самых закоренелых противников новой власти, т.к. именно об этих основных началах школьного образования в педагогической среде шли разговоры на протяжении нескольких десятилетий. Они были безупречны. Сложность заключалась в невозможности их полной реализации, причем, но самым важным и принципиальным положениям – демократизации, участия общественности, школьное самоуправление. Советская власть, строящаяся по принципу вертикали власти, не могла позволить демократию, самоуправление и автономность в среде подрастающего поколения. Но, вместе с тем, решительно и бесповоротно уничтожить надежды учительства на прогрессивные изменения в школьном образовании большевики не могли – как в силу объективных, так и субъективных причин.

Начиная с 1918 года начался отход от провозглашенных принципов построения образования, таких, как децентрализация, предоставление широких прав местным органам, общественности, коллективам образовательных учреждений. Система образования стала строиться по принципу централизованной государственной вертикали. Но пока эта система формировалась, научно-педагогическая общественность широко экспериментировала со способами и методами образования, искренне полагая, что новая власть предоставит возможность перестраивать образование в соответствии с передовыми идеями педагогической науки.

Реформа школы, провозглашенная в 1918г., декларировала новые методы и формы преподавания, которые были призваны повысить качество образования и способствовать активизации интереса малограмотных к образованию. В частности, принимая во внимание значительное количество психически неуравновешенных детей, на чью долю выпали революции и гражданская война, использовались такие формы, как педология и дефектология, а также фребелизм, а среди новых методов предлагались такие, как экскурсионный, лабораторный, трудовой, индивидуальный, синтетический и некоторые другие.

Среди этих разнообразных методов хочется отметить педологию, как метод, сочетавший психологию, физиологию, социологию и педагогику. Она представляла собой своеобразный синтез, позволявший подходить к воспитанию личности комплексно «Педология – это не просто изучение ребенка, это наука о детстве. Как животновод опирается на зоологию, так и педагог должен опираться на педологию» [2, 18]. Невероятный научный интерес представляют работы Н.А. Рыбникова [3,4,5], проводившего исследование языка, идеалов и политических представлений русского ребенка – о маме с папой, о добре и зле, о Сталине и Ленине. Любопытно, что вроде бы научная сущность дискуссий имела определяющее значение для будущего страны. Педология акцентировала внимание на личности, ее физических, психических и физиологических особенностях, ее предках, и именно этими внутренними причинами объяснялось поведение личности, марксизм же определяющим в формировании личности считал внешнюю среду, причем, если педологи считали, что человека переделать нельзя – можно смягчить отдельные черты, а индивидуальность надо учитывать, то, марксизм, напротив, пролагал, что переделать можно все и вся. «Нет таких крепостей, которые бы не взяли большевики», «Все, как один!». Пройдет много десятилетий и переделывать (приспосабливая к жизни) будут всё: экономику, право, личность, искусство с печальным для них всех результатом. Не могу не процитировать одного из авторов учебника по педагогике: «наряду с животноводством и растениеводством должна существовать ... наука человеководство и педагогика должна занять свое место рядом с зоотехникой, заимствуя у этих наук, как наиболее разработанных – методы и принципы» [1.31].

Проблема в сущности, состояла не в том, чтобы научить людей читать – этот этап был пройден довольно быстро, главное было – выработать потребность в чтении, потребность в культурном совершенствовании – читать книги, ходить в театр, слушать музыку и т.п. Для решения этой задачи (параллельно с педологией) стали использовать музейные ценности.

В руки Советской власти перешло невероятное количество культурно- исторических ценностей, а среди оставшейся в Советской России интеллигенции – порядочные и умные люди, давно предлагавшие использовать эти сокровища в школьном и университетском образовании.

Роль музеев в образовании была закреплена нормативными актами, так, в структуре Наркомпроса в 1918г. создается отдел внешкольного образования, в состав которого входит экскурсионно-музейная секция. В марте 1919г. внешкольный отдел при Наркомпросе был реорганизован в подраздел внешкольного музейно-художественного образования, состоящий из трех секций, одной из которых была экскурсионная. В 1924г. была создана Комиссия по музееведению в составе музейно- библиотечной секции Государственного Ученого Совета Наркомпроса.

Включению музеев в систему образования объяснялась и тем, приобщение молодежи к культуре предполагалось провести именно через музейные коллекции и литературно-архитектурные экскурсии, так называемый синтетический метод образования.

В первые годы Советской власти школьная жизнь характеризовалась демократизмом в управлении, активной самостоятельностью педагогического и ученического коллектива, широкое экспериментирование преподавателей. Буйное развитие экспериментов развивало творчество, формировало гражданскую позицию, но, к сожалению, не обеспечивало необходимого уровня общеобразовательной подготовки.

Список литературы

1. Блонский П.П. Педагогика. М.1922
2. Блонский П.П. Педология М., Работник просвещения.1925
3. Рыбников Н.А. Деревенский школьник. Очерки по психологии школьного возраста. М. – 1916;
4. Рыбников Н.А. Язык ребенка. М.-Л.1926;
5. Рыбников Н.А. Идеология современного школьника. М.- 1928.
6. Эйдельман Н. Секретная аудиенция. М., 1985 .

НАХЧЫВАНСКАЯ ШКОЛА В XIX ВЕКЕ

Маммадова Е., диссертант Нахчыванского отделения

Азербайджанской национальной академии наук, г.Нахчывань

Ключевые слова

Образование в Нахчыване, земская школа, народная школа, начальная школа.

В начале XIX века в истории Азербайджана происходили важные события, предопределявшие его будущее. Азербайджан превратился в арену противоборства между Персией и Россией. По Гюльюстанскому (1813 г) и Туркменчайскому (1828 г) мирным договорам Азербайджан был разделен на две части, мнением самого населения Азербайджана никто даже не задумался поинтересоваться. Река Аракс на всем протяжении стала границей между двумя частями Азербайджана. Южный Азербайджан попал в зависимость от Ирана, а северный Азербайджан, в том числе Нахчыван, Ордубад и Иреван достались России.

С вхождением Северного Азербайджана в состав Российской империи народное просвещение и образование в своем развитии перешло в новую стадию. Начиная с 30-х годов XIX века начали создаваться школы нового типа. С появлением таких школ в Азербайджане и в особенности в Нахчыване расширилась система народного просвещения; и не только в городе, но и в деревнях появлялись школы нового типа.

По уставу Закавказских школ 1829 года в Азербайджане были основаны уездные школы. По этому уставу было подтверждено открытие уездных школ в некоторых районах Азербайджана, в том числе в Нахчыване и Ордубаде. Целью уездных школ было распространение на местах грамоты и русского языка. В уездных школах, состоящих из двух классов, изучалось чтение, письмо, арифметика, законы шариата, русский язык и местные языки (азербайджанский язык и др.). Годовой бюджет каждой из уездных школ 3800 манатов ассигнациями и выплачивался из казны (1, с. 10). Открытие в Нахчеване уездных школ произошло несколько позднее. Причина этого была в том, что из местных жителей никто не имел способности к учительской деятельности.

По уставу 1835 года одна из уездных школ в Азербайджане была открыта в Нахчыване 15 марта 1837 года. Сначала в школу было привлечено 20 детей. Нахчыванская уездная школа располагалась в специальном доме сыновей Эхсан хана. Это здание бесплатно занималось школой в течение 12-и лет. В 1837 году в 5-и уездных школах обучалось всего 342 ученика. Из них 132 человека были азербайджанцы (1, с. 13).

В середине XIX века в Азербайджане появились школы нового типа, называемые начальными школами. Устав 1853 года по существу не отличался от предыдущих уставов. По новому уставу Кавказский учебный округ был разделен на четыре дирекции, состоящие из Тифлисской, Кутаисской, Ставропольской и Причерноморской дирекции. В основном азербайджанские школы вошли в Тифлисскую дирекцию, Нахчыванская уездная школа, Ордубадская начальная школа вместе с Иреванской губернией вошли в состав Кутаисской дирекции. По уставу начальные школы состояли из одного или двух классов. С 1854 года в Азербайджане были основаны начальные школы. 24 ноября 1854 года в Ордубаде открылась начальная школа из одного класса. В школу принимались дети 8 лет (мальчики) из всех социальных сословий, которые выплачивали плату за учёбу. В школе изучались на русском языке, правописание, шариат и первые четыре действия по арифметике. Учёба проводилась методом взаимного обучения. Учебный год начинался с первого января. Численность учеников в среднем составляло от 30 до 90 человек. По социальному составу большинство составляли дети городского населения. По национальному составу большинство составляли азербайджанцы. В особенности в Ордубадской школе по

статистике 1858 года 21 человек из 36 были азербайджанцы (1, с. 16). С возникновением государственных школ появилась возможность для создания библиотек. Постепенно в школах организовались маленькие библиотеки. По сведениям 1845 года в библиотеке Нахчыванской уездной школы имелись книги 152 наименований и другие учебные пособия (1, с. 23). Несмотря на то что в школьных библиотеках было много книг и учебных пособий, не хватало учебников для соответствующего возраста и уровня подготовки учеников. Не было книг для внеклассного чтения. Достать такие книги было очень трудно. Для детей азербайджанцев не хватало учебников и учебных пособий для изучения как азербайджанского, так и русского языков.

Большое влияние на развитие начальных школ оказали крестьянские реформы 1860-х годов. По уставу 1867 года, в отличие от России на Кавказе, особенно в Закавказье, были открыты начальные школы сроком в один или два года. По этому уставу предусматривалось открытие на Кавказе 19 начальных школ, три из них должны были открыться в Азербайджане, одна из трёх школ была в Ордубаде. В учебном плане школы предусматривалась изучение шариата, чтение на русском и азербайджанском языках, 4 действия по арифметике. В начальных школах, открытых за счёт государственной казны, с 70-х годов взыскалось учебная плата, которая постепенно увеличивалась. В 1877 году в Ордубадской начальной школе учебная плата увеличилась с 1 маната до 3 манатов. Расширение государством начального образования было связано с пробуждением народных масс после отмены крепостного права и с их стремлением к приобретению грамоты. С 1878-1879 учебного года Нахчыванская уездная школа превратилась в городскую. В школе было 3 класса.

В 1890-х годах росла потребность в Ордубадской городской школе. Ещё в 1894 году Ордубадцы просили переделать одногодичную начальную школу в двухгодичную городскую школу. Прошение подписали 500 человек. В это время 6530 человек городского населения имело всего одну одногодичную начальную школу. В этой школе в 1894 году учились 56 учеников (33 из которых были азербайджанцы, в том числе 45 горожан, 11 сельчан). Государство равнодушно относилось к образованию Ордубадского населения. Долгие годы прошения населения были безрезультатны. Наконец к концу века население добилось перевода одногодичной начальной школы в двухгодичную городскую, с условием выплаты части денег со стороны населения. В 1897г. школа была переведена в двухгодичную городскую. Из школьных учителей большая заслуга принадлежит преподавателям родного языка Мирза Кериму Гулубекову и Мола Насрулла Хаджи Мирза Али оглу.

По уставу городских школ ученики могли изучать разные профессии в зависимости от финансирования и потребления. Начиная с 1880 года при городских школах основывались сельскохозяйственные и ремесленные отделы. В 1887 г в основанных при Нахчыванской городской школе плотницком, столярном, кузнечном, слесарном и шёлководческом отделах занимались 30-40 учеников. В будущем этот отдел принимал с населения заказ на изготовление железных и деревянных домашних утварей.

Иреванской губернии было всего 5 городских школ. Среди них Нахчыванская городская школа была единственной, где действовал ремесленный отдел.

В XIX веке в истории Азербайджанского школьного образования известные под названием «народные» сельские школы занимали особое место. Основанные в 30-х годах прошлого столетия государственные школы были малочисленны и носили сословный характер и служили представителям высших и городских сословий. Сельское население было лишено возможности получения образования. М.Ф. Ахундов писал: «Нельзя чтобы только городское население получало образование, потому что городское население рядом с сельским эта капля по сравнению с морем. Наука только тогда принесёт пользу, когда даже наши пастухи будут уметь читать и писать. Даже женщины получают образование!» (2, т. 3, с. 407).

В Нахчыванском уезде народные школы стали появляться в 80-х годах XIX века. Как и другие эти школы открывались на основе добровольного пожертвования населения и частично за счёт земских средств. Первые сельские школы открылись в таких деревнях Нахчывана как Веди, Неграм, Джагри, Шахтахты и др. Открытие каждой школы для населения превращалось в праздник. Об открытии двухгодичной земской школы в селе Баш Норашен в одном из источников говорилось: В этот день каждый из 50 учеников, принимаемых в школу, по желанию родителей были одеты в новые шерстяные рубашки. Балконы школы были украшены цветами. Название школы написано цветами. На открытие школы были крестьяне из других деревень. Одним из первых учителей преподававших в этой школе был Джалил Мамедгулузаде.

В 90-х годах в Нахчыванском уезде были основаны народные школы в Ямханах, Махмудабаде, Биляве и др. деревнях (1895).

В 1896 году в Нахчыванском уезде всего 13 школ государственного типа. Из них 11 были в деревнях. В этот период на каждые 7164 человек населения соответствовала 1 школа, Это не удовлетворяло растущие потребности населения. Только в конце XIX века в Нахчыванском уезде увеличилось число народных школ. В 1904 году число народных школ достигло 29, сельские школы в основном обходились добровольными пожертвованиями населения. В 1891 году Абульфат ага Шахтахтинский в городе Александропольск поставил

любительский спектакль и вырученные 103 маната пожертвовал земской школе села Шахтагты. В постановке таких театров участвовали учителя сельских школ. Например, директор земской школы села Баш Норашен Мамедбей Газиев в 1889 году поставил спектакль и вырученные 40манат потратил на нужды бедных детей, учившихся в руководимой им школе.

В народной школе цель учебы состояла в том, чтобы дать населению элементарные знания. В учебных планах не было единства. Учебные планы отдельных школ были разными. Несмотря на поверхность образования, на ведение занятий на русском языке и непригодность методов образования народные школы были единственными учебными предприятиями и имели большой успех среди народных масс.

В истории Азербайджанской школы были «русско-азербайджанские» школы которые предусматривались только для азербайджанцев, и здесь на ряду с родным языком изучались другие предметы на русском языке

Организация а Нахчыване «русско-азербайджанских» школ связано с именем известного педагога и просветителя М.Т. Сидги. Основанная Сидги «воспитательная» школа в 1896 году превратилась в «русско-азербайджанскую».

В газете «Кавказ» в одной из статей опубликованных под общим названием «Кавказские новости» говорилось, что 14 мая 1896 года в городе Нахчыван Иреванской губернии состоялось торжественное открытие русско-мусульманской школы основанной мусульманской общественностью. Эта школа нового типа. Здесь изучаются все предметы изучаемые в начальных школах культурных народов и эта школа не имеет ничего общего со старыми мусульманскими школами. Основанная мусульманским педагогом Мешеди Таги Ордубадским школа под его руководством финансировалась местным мусульманским обществом. До конца века среди 20 сельских начальных школ эта школа была единственной.

Директором Нахчыванской городской школы был Бахрам Нахчывански, окончивший эту школу. Каждый год он выплачивал в фонд 100 манат.

Директором русско-азербайджанской школы был Алекпер Молла Сулейманов. Он 1862 году родился в селе Неграм. В 1882 году окончил Закавказскую Учительскую Семинарию и стал директором сельской общественной школы в селе Енгидже. С 1890 года преподавал в двухгодичной земской школе села Баш Норашен, а с 1894 года по собственному желанию ушёл со школы. Когда М.Т. Сидги оснвал Нахчыванскую воспитательную школу он был приглашен на должность учителя русского языка.

После перестройки школы в русско-азербайджанскую в 1897 году он стал директором. А. Сулейманов был директором этой школы до 1906 года, а затем перешёл в городскую школу преподавателем Азербайджанского языка. В 1910 году был награжден орденом Станислава 3-ей степени. Успехи Нахчыванской русско-азербайджанской школы воодушевила Ордубадцев. В 1900 году население Ордубада, собрав необходимые средства, она решила открыть русско-азербайджанскую школу. До 1 сентября для школы было отведено отдельное здание. Но из-за вмешательства отсталых религиозных деятелей и чиновников в 1900 году эти попытки остались безрезультатными. По требованию населения русско-азербайджанская школа в Ордубаде была открыта лишь в 1901 году.

Таким образом, мы видим, что в конце XIX века в Нахчыване под воздействием замечательных педагогов и просветителей менялся характер бывших религиозных школ, а также появлялись всё новые школы, которые расширили возможности для получения начального и среднего образования, оказывая влияние на развитие культуры жителей края и способствуя становлению народного просвещения и системы школьного образования в Азербайджане.

Список литературы

1. Ахмеров Г. М. Азербайджанская школа XIX в. 3-е изд. Баку, 2006.
2. Ахундов М.Ф. Соч. в 3 тт. Баку, 1962.
3. Циркуляр, КУО 1885 г. №10. стр. 397-398.
4. Циркуляр, КУО 1882 г. №3. стр. 112.
5. «Кавказская газета» 1896 г. №196.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ТВОРЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Вислогузова М.А., канд.пед.наук, доцент

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Каждый период развития общества имеет свои отличительные особенности, которые касаются всех общественных сфер и несут в себе определенные черты нового. Существенные изменения претерпевает, в наши дни, система подготовки учителя. Одним из приоритетных подходов, составляющих основу концепции процесса подготовки будущих педагогов XXI века является личностно-ориентированный. Целью данного подхода является создание условий для максимального развития личности и ее индивидуальных характеристик, а результатом его выступает продуктивная, активная профессиональная деятельность, свободная, способная к самоанализу и самооценке личности.

Как показывает анализ проведенных нами исследований, нынешние учителя школ не обладают достаточно развитым творческим потенциалом и, соответственно, не могут организовать процесс обучения таким образом, чтобы донести до школьников субъективную значимость учебного материала, опираясь на личностный смысл каждого учащегося, его систему ценностей, эмоциональную сферу и, как результат, не возможность осуществления выбора в обучении. Учитель, который сам не обладает потенциалом творческой профессионально-направленной деятельности, соответственно, не может создать условия для развития у его учащихся желания активно и осознанно познавать содержание обучения, стремиться к созданию нового. В связи с этим, объективно выделяется необходимость в учёте личностной составляющей при формировании личности, способной к продуктивному совершенствованию всех сфер общественной жизни, а проблема профессиональной подготовки такого личностно-квалифицированного специалиста выдвигается, в современных условиях, на первый план.

Педагогическое творчество – это не легкий процесс и путь к овладению им имеет ряд отличительных особенностей, обладая которыми можно достичь желаемого результата.

Возникает вопрос, каким образом в условиях современного вузовского учебного процесса научить будущих педагогов мыслить и действовать активно и творчески, быть всегда направленными на творческое саморазвитие в своей деятельности? Один из ответов, нам видится, в ином, подходе к организации форм, методов и содержания процесса обучения студентов. Совершенно ясно, что этот процесс - сложный, многогранный и, по меньшей мере, включает в себя развитие у студентов креативного мышления, педагогической направленности, профессиональной рефлексии, умения воздействовать на отдельную личность и целый коллектив, владение культурой педагогического общения, умения воздействовать словом, управлять своим организмом, психическим состоянием и речью. Такой подход позволяет опираться на учет личностных возможностей и жизненного опыта студентов, на исследовательскую практику; на активное и самоуправляемое обучение; ориентироваться на рефлексивность обучаемых, на интерактивность и кооперацию в учебном процессе; на получение обратной связи.

В течение многих лет результатом организации процесса подготовки будущего учителя был педагог-специалист, обладающий набором знаний, умений и навыков в своей локальной, узконаправленной области: физике, математике, химии и т.д. Все ценности, идеалы и другие, личностно значимые характеристики формировались у него на основе деятельностной ориентации как будущего специалиста конкретного учебного предмета. Такой подход к подготовке учителя оставлял без внимания и тех на кого должна быть направлена эта деятельность - учащихся, и тех, кто должен ее осуществлять - учителя.

Добиваться совершенствования в педагогическом мастерстве возможно лишь в том случае, если в центре внимания поставить не только деятельность будущего специалиста, но и *его* самого. Именно такой, с одной стороны, личностный, а с другой - деятельностный подход, ориентированный на развитие творческой индивидуальности и должен лежать в основе организации процесса подготовки будущего учителя к творческой деятельности.

В таком случае, одной из важнейших задач теории и практики высшего педагогического образования является повышение требований не только к уровню профессионализма будущего учителя, но и возрастанию его личностной значимости. Сегодня, когда существует множество многоплановых школ и различных педагогических систем, школе требуется учитель способный к самостоятельной разработке и внедрению творческих проектов обновления образовательной системы. Современный учитель должен не только широко и глубоко знать свой предмет и владеть разнообразными методическими приемами, но и иметь основательную

психолого-педагогическую подготовку, стремиться к творчеству. Таким образом, характер современной педагогической деятельности выдвигает перед будущим педагогом не типичные задачи и требует, соответственно, не стандартных решений, когда он самостоятельно должен искать, находить и претворять в жизнь ответы на поставленные проблемы. Это - своего рода, социальное условие, которое обуславливает необходимость изучения и решения данной проблемы.

Существует еще и второе условие, которое обусловлено недостаточным уровнем подготовленности выпускников педагогических вузов. Они оказываются не подготовленными к работе в таких постоянно меняющихся условиях, когда сформированные у них в стенах вуза стереотипы уже не действуют в реальной школьной действительности, когда поставленные в ситуацию выбора они не могут справиться с такой творческой для них работой.

В настоящее время педагогическая подготовка в вузе большей частью направлена на теоретическое осмысление сущности учебно-воспитательного процесса школы и само участие педагога в нем. И в значительно меньшей степени касается целого комплекса свойств личности будущего учителя, которые призваны обеспечить уровень развития творческого потенциала.

В результате этого возрастает необходимость пересмотра процесса подготовки будущего педагога в вузе, с акцентом на развитие его личностных и профессиональных качеств. Педагогический вуз должен ориентироваться не на подготовку учителей-предметников, а на выпуск высоко интеллектуальных людей, гармонично сочетающих в себе педагогику, психологию и практические умения, понимающих личность ученика, умеющих управлять своим развитием и обладающих творческим педагогическим мышлением. Умение диалектически и творчески, нестандартно мыслить, управлять своим эмоциональным состоянием, оперативно применять имеющиеся знания и умения в различных педагогических ситуациях, создавать различные приемы с целью педагогического воздействия на личность ученика - все это составляет творческий потенциал современного учителя, столь необходимого как современной школе, так и школе будущего. Однако отсутствие в педагогических вузах такого целостного подхода затрудняет подготовку будущего учителя, готового к творческой деятельности.

В науке существует множество различных подходов к пониманию основного назначения педагогики, но все они сходятся непременно на том, что педагогическая деятельность - это своего рода искусство, и она неповторима

С возрастанием требований к подготовке творческого учителя, ставятся вопросы об усилении индивидуального подхода к студентам и развитию их творческих способностей, опираясь на различные средства, формы и методы, содержащие творческий аспект. В настоящее время в вузах ведется интенсивный поиск способов активизации учебного процесса, а также разработка условий способствующих стимуляции познавательной деятельности студентов и их творчества. При этом отмечается, что организация процесса подготовки будущего учителя к творческой деятельности может выражаться в разнообразии форм и содержания, позволяющих каждому студенту не только овладеть необходимыми знаниями и умениями, но и проявить максимум своих творческих возможностей. Каждый процесс обучения, как минимум, состоит из содержания, форм, методов, диагностики и критериев оценки подготовленности его участников. Процесс подготовки будущих педагогов к творческой деятельности обладает рядом специфических особенностей. А именно, учителю, работающему творчески необходимо овладеть творческим мышлением, педагогической направленностью, педагогической рефлексией, системой педагогического общения, уметь решать вопросы педагогического целеполагания и т.п. Проблема творчества включает в себя множество характеристик личности. Поскольку способы индивидуальной деятельности не даются в готовом виде, то каждый человек, опираясь на собственные способности, вырабатывает свои способы и приемы деятельности.

Следовательно, концепция личностно - деятельностного подхода при организации вузовского процесса при подготовке будущих учителей к творческой деятельности находит свое отражение и в структуре процесса самой творческой деятельности.

Активный, творческий, демократичный, умеющий организовывать свою деятельность, способный к самоанализу, саморефлексии и саморазвитию - это тот учитель, которого ждет будущее поколение. Нынешний выпускник педагогического вуза, придя в профессиональную среду, испытывает ряд серьезных проблем, которые не позволяют ему успешно и активно трудиться в выбранной им сфере деятельности. Так, четко прослеживается недостаток творческой активности у молодых специалистов; неспособность использовать имеющиеся у них знания в процессе принятия необходимых для учебного процесса решений; неумение адаптироваться к изменениям, происходящим в процессе педагогической деятельности. Подобные же проблемы явно выделяются уже на этапе педагогической практики у будущих выпускников. Очевидно, что для подготовки высококвалифицированных кадров, которым предстоит работать в условиях современной развивающейся новой

школы, требуется такая организация учебного процесса в вузе, такие содержание и формы, которые направлены на развитие у студентов постоянной нацеленности на поиск нестандартных, для конкретных условий решений.

В настоящее время проблема подготовки будущих педагогов к творческой профессиональной деятельности является актуальной и ещё недостаточно разработанной для педагогической науки.

Вместе с тем её теоретическая разработанность и практическое использование позволит не только снивелировать трудности процесса адаптации студентов в будущей деятельности, но и развить у будущих педагогов творческий личностный потенциал и способность к творческому саморазвитию.

Очевидно, что творческая деятельность является неотъемлемой частью профессиональной компетенции современного учителя. Мы предполагаем, что решение проблемы подготовки творческого учителя в ходе изучения дисциплин педагогического цикла, предполагает предъявление определенных требований к личности, которые можно, на наш взгляд, классифицировать в три группы: наличие педагогического сознания, педагогического мышления и педагогических умений.

В связи с этим, главными требованиями, свидетельствующими о готовности будущих педагогов к творческой профессиональной деятельности, являются развитое педагогическое сознание, способность наблюдать за педагогическими явлениями, стремление к активности в творческом развитии. умение анализировать свой внутренний потенциал и проявлять свое педагогическое чутье при решении различных профессиональных задач.

С другой стороны, стихийный процесс подготовки будущего учителя к творческой деятельности не может привести к удовлетворительным результатам. Следовательно, необходима система работы, состоящая из: а) последовательной организации обучения основам творческой деятельности при изучении курса педагогики; б) перестройка структуры, форм и содержания образования, ведущая к выработке творческого подхода к делу; в) своевременное обнаружение и развитие творческих способностей личности; г) формирование основных творческих навыков и умений, новыми методами.

На наш взгляд, необходимыми и достаточными условиями, обеспечивающими развитие творчества в педагогике могут быть: а) ориентация будущих педагогов на осознание творческого характера профессиональной деятельности; б) включение творческого содержания в предлагаемый курс педагогики; в) организация проблемного обучения будущих учителей; г) формирование творческого мышления и способности к рефлексии; д) наличие технологии процесса обучения педагогическому творчеству при изучении дисциплин педагогического цикла.

Кроме этого, для реализации указанных выше условий, необходимо проведение следующих видов работ: а) проведение анализа требований к личности, соответствующих творческой педагогической деятельности; б) включение в процесс подготовки педагогических задач и заданий, анализ педагогических ситуаций проблемного содержания; в) организация технологии процесса подготовки будущих педагогов к творческой деятельности при изучении курса педагогики, ориентированного на личностно-деятельностный подход в обучении.

В заключении следует отметить, что особенности организации процесса обучения в вузе, способствующего творческому саморазвитию личности, целостность содержания, форм и методов, а также учет личностных и деятельностных характеристик его участников, являются основной составляющей динамики творчества.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ И БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Польницева Т.А., Кононенко И.О.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Внутренний мир личности издавна привлекает внимание многих ученых. Способность к самосознанию и самопознанию – исключительное достояние человека. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе сопряженная с их оценкой, называемая термином Я-концепция. Личность становится для себя тем, что она есть в себе через то, что она есть для других.

По определению позитивная Я-концепция относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. В своем исследовании мы опираемся на это определение.[4]

В опытно-экспериментальном исследовании участвовало 40 человек, 30 человек в контрольной группе и 10 человек в опытно-экспериментальной. Из них 10 учащихся 10 класса, 10 учащихся 11 класса ОСШ №47 города Енисейска и 10 студентов первого курса, 10 студентов второго курса отделения технологии КГПУ им.В.П. Астафьева.

Исследование проводилось по тестам: «Как у тебя с самооценкой?» (15 вопросов); М.Рокича «Ценностные ориентации».

Также мы исходим из понимания, что позитивная Я-концепция будущего бакалавра педагогического образования является необходимым условием становления педагогической позиции. Проблему нашего исследования составляет поиск путей формирования позитивной Я-концепции по ее составляющим: нравственные ценности и самооценка.

Нужно было определить, какие студенты войдут в опытно-экспериментальную группу. После проведения первого занятия, на котором было проведено несколько упражнений на знакомство и проведен тест «Как у тебя с самооценкой?», были определены студенты, которые войдут в опытно-экспериментальную группу. В ней оказались студенты, которые добровольно желали посещать занятия, это является немаловажным фактором, т.к. принуждение посещения данных занятий может не только не дать положительных результатов, но и произвести обратный эффект.

Было интересно отметить, что из 40 человек всего 10 добровольно согласились посещать занятия. К сожалению, это составляет ¼ от общего количества испытуемых. Это говорит о том, что учащиеся и студенты не готовы к формированию позитивной Я-концепции.

Тест «Как у тебя с самооценкой?» позволил определить уровень самооценки учащихся и студентов. После анализа результатов выяснилось, что 3 человека из опытно-экспериментальной группы имеют адекватную самооценку, 4 человека – среднюю самооценку и 3 человека – низкую самооценку (Рисунок 1. Диаграмма 1). Таким образом, состав опытно-экспериментальной группы имеет разный уровень самооценки.

диаграмма 1

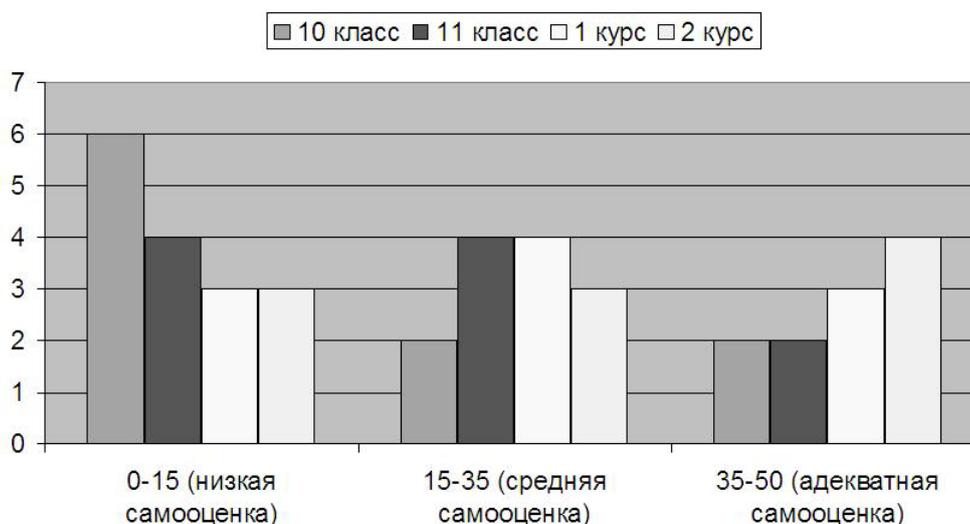


Рис.1. Уровень самооценки

После этого результаты методики Рокича были проанализированы для контрольной и опытно-экспериментальной групп. В Контрольную группу вошли 10 учащихся 10 класса, 10 учащихся 11 класса и 10 студентов второго курса. В опытно-экспериментальную группу вошло 10 студентов 1 курса.

После проведения входного, первоначального опроса в контрольной группе выделяется три терминальные ценности с рейтингом, опережающим остальные (Рисунок 2. Диаграмма 2).

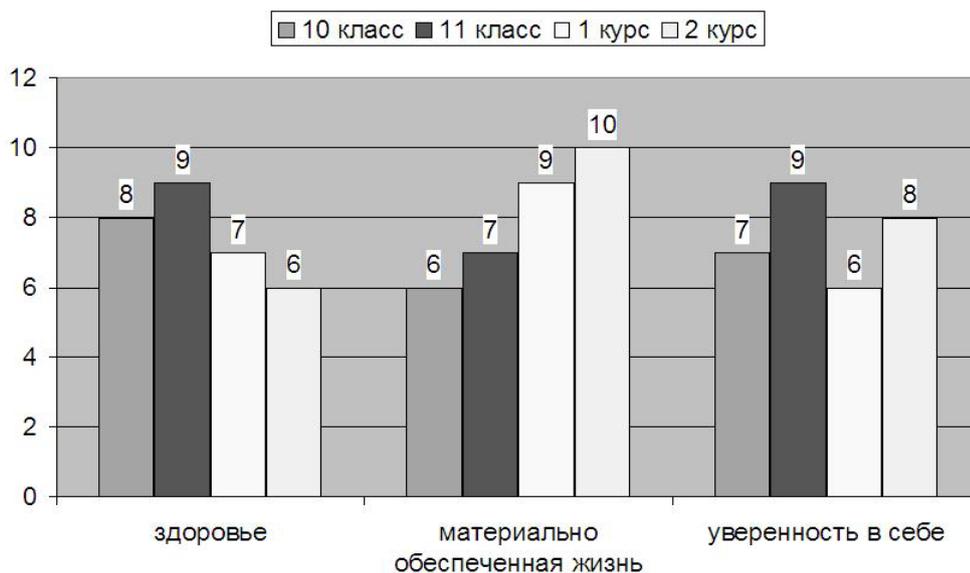


Рис.2. Терминальные ценности, встречающиеся на первых трех позициях до исследования (контрольная группа)

В опытно-экспериментальной группе, которая представляла для нас больший интерес, чаще всего встречались пять терминальных ценностей (Рисунок 3. Диаграмма 3):

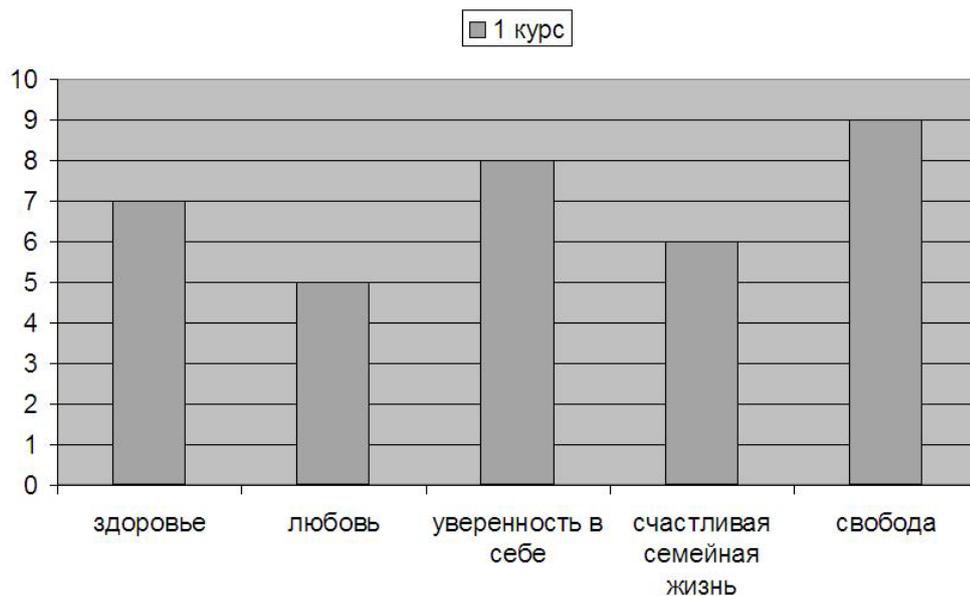


Рис.3. Терминальные ценности, встречающиеся на первых пяти позициях до исследования (опытно-экспериментальная группа)

Из инструментальных ценностей в контрольной группе были выделены (Рисунок 4. Диаграмма 4):

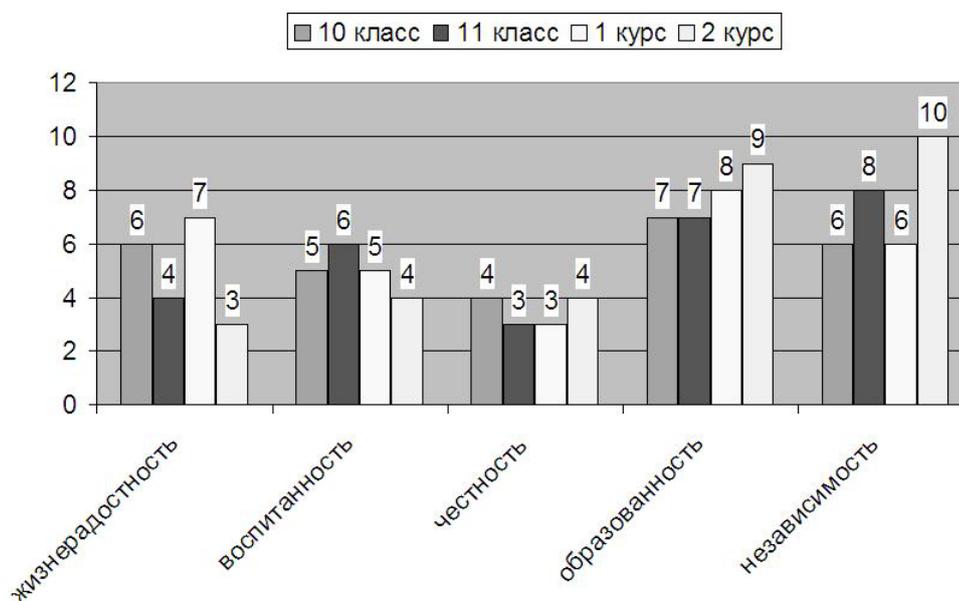


Рис.4. Инструментальные ценности, встречающиеся на первых пяти позициях до исследования (контрольная группа)

Студенты из опытно-экспериментальной группы выделили (Рисунок 5, Диаграмма 5):

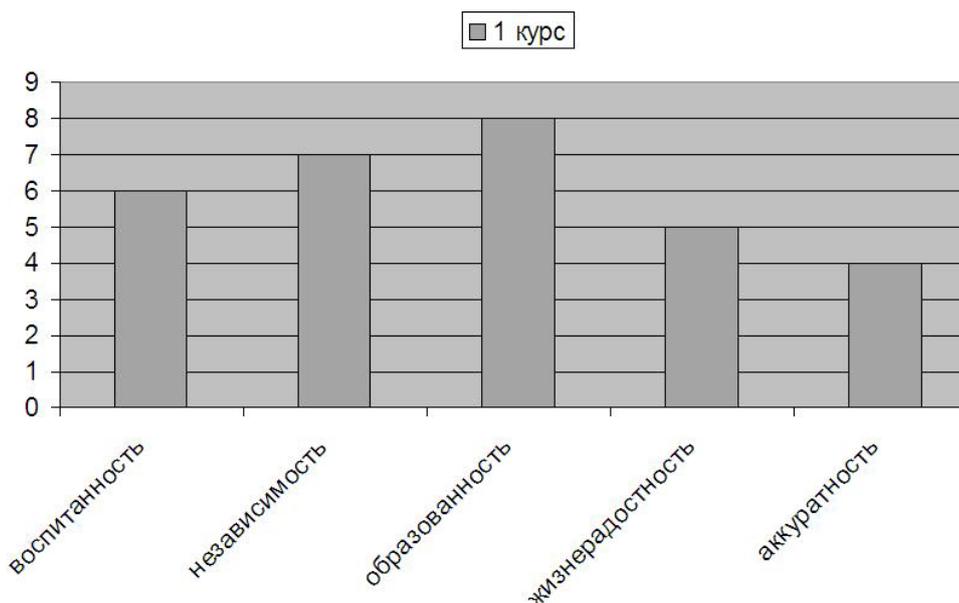


Рис.5. Инструментальные ценности, встречающиеся на первых пяти позициях до исследования (опытно-экспериментальная группа)

Анализ полученных результатов показал: большинство учеников 10 и 11 классов жизнерадостны, активны, способны проявлять любовь к другим людям и успешны, что свидетельствует о психологической зрелости, которая проявляется, прежде всего, в адекватности самоотражения, то есть реалистической оценке себя. Помимо того, вызывает тревогу тот факт, что небольшое количество участников исследования имеют заниженную самооценку. Такие ученики часто недооценивают себя, испытывают неуверенность в себе. Завышенная самооценка у школьников как в 10, так и в 11 классах не выявлена. Анализ результатов тестирования, показывает, что практически все ученики имеют адекватную самооценку. У учеников 10 и 11 классов среди терминальных и инструментальных ценностей преобладают здоровье и жизнерадостность. На последующих местах образованность, счастливая семейная жизнь и материально обеспеченная жизнь. Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени их сформированности можно судить об уровне развития личности. Развитые ценностные ориентации – признак зрелости, показатели меры социальности.

В процессе совместной деятельности, определяющей отношения людей в группах, складываются групповые ценностные ориентации. Совпадение важнейших ориентаций членов группы обеспечивает её сплоченность, что мы и наблюдаем по результатам исследования.

Результат, полученный среди студентов, показал, что большинство студентов имеют такие же показатели, как и ученики школы. Студенты жизнерадостны, имеют жизненные силы, считают, что жизнь имеет смысл, они дорожат своим достоинством. У студентов преобладают такие ценности, как любовь, здоровье, уверенность в себе, воспитанность и образованность. Данные результаты свидетельствуют о психологической зрелости студентов. Но и среди студентов небольшое количество участников исследования имеют заниженную самооценку.

На основе полученных данных и их анализа были разработаны игровые интерактивные приемы с использованием метафорических ассоциативных карт для формирования личностного аспекта позитивной Я-концепции у будущих бакалавров педагогического образования.

После окончания проведения игры-диалога методика определения ценностных ориентаций Рокича была проведена повторно, аналогичным образом. Анализ показал, что заметных изменений в контрольной группе не произошло (Рисунок 6,7. Диаграммы 6,7):

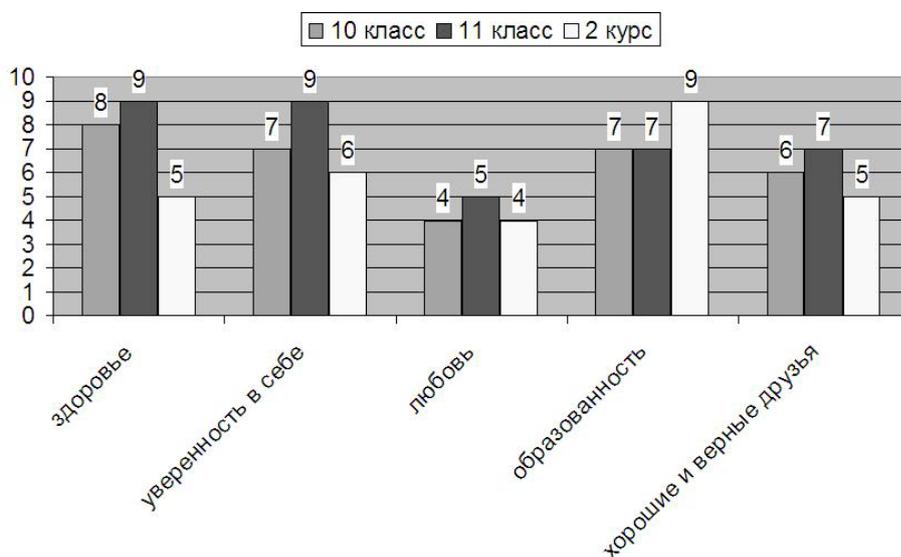


Рис.6. Терминальные ценности, встречающиеся на первых пяти позициях после исследования (контрольная группа)

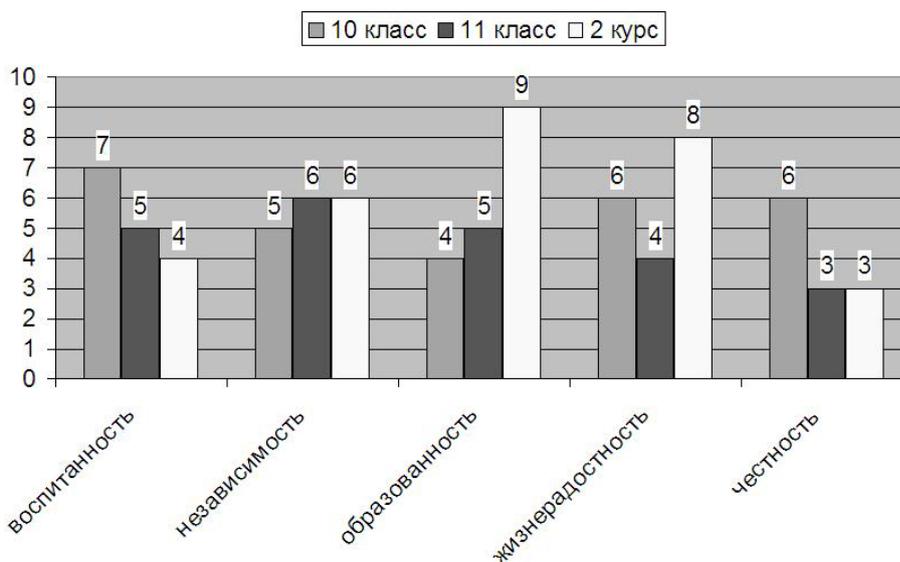


Рис.7. Инструментальные ценности, встречающиеся на первых пяти позициях после исследования (контрольная группа)

Различия в картине ценностей в контрольной группе по сравнению с начальным тестированием объясняются, во-первых, естественными изменениями в структуре личности с течением времени, во-вторых, с тем, что классным руководителем в школе и преподавателями в университете ведется определенная воспитательная деятельность.

В опытно-экспериментальной группе произошли некоторые изменения (Рисунок 8,9, Диаграммы 8,9):

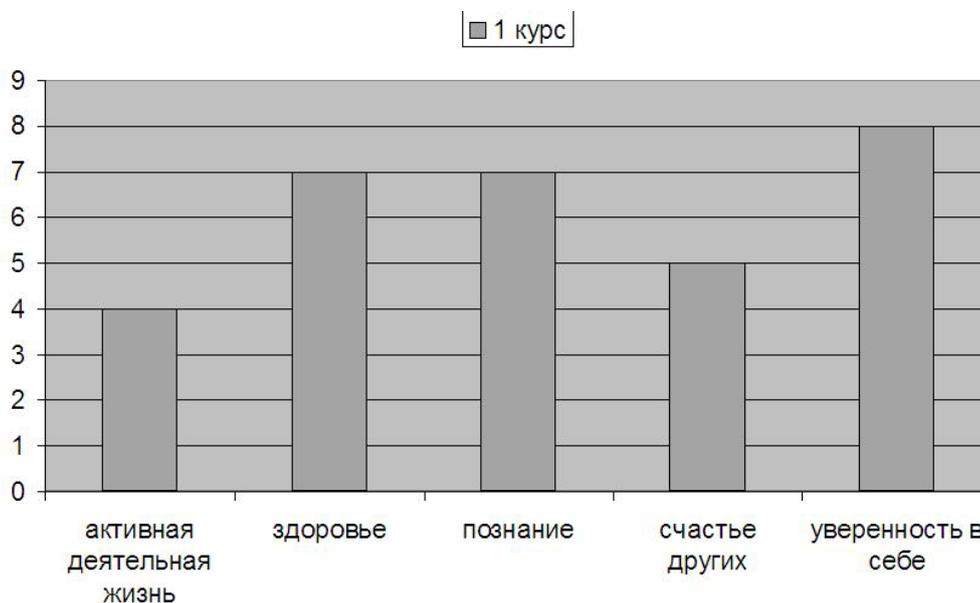


Рис.8. Терминальные ценности, встречающиеся на первых пяти позициях после исследования (опытно-экспериментальная группа)

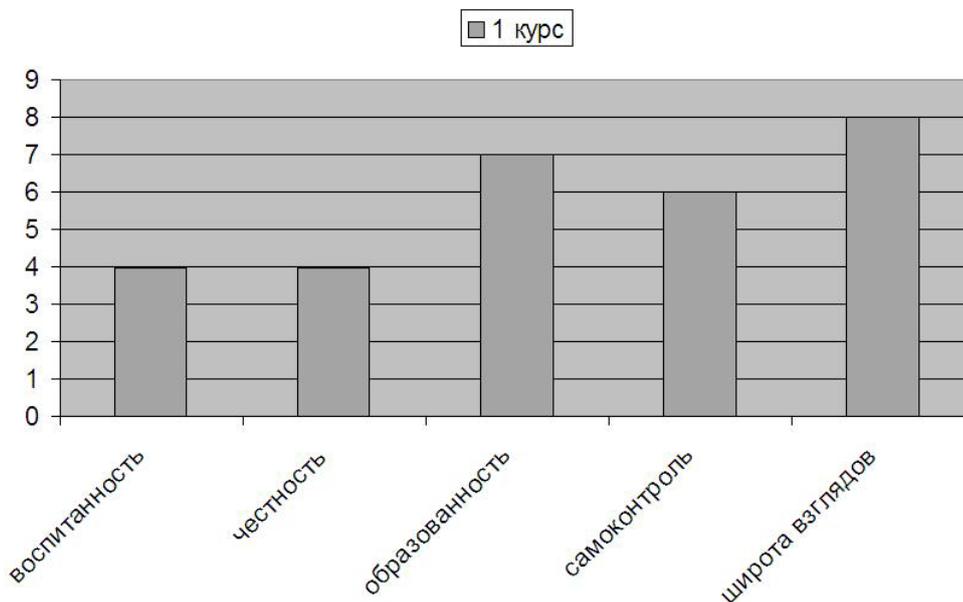


Рис.9. Инструментальные ценности, встречающиеся на первых пяти позициях после исследования (опытно-экспериментальная группа)

После исследования студентов среди терминальных ценностей выделили активную деятельную жизнь, счастье других. В системе инструментальных был отмечен выбор самоконтроля и широты взглядов.

Изначально предполагалась, что в результате опытно-экспериментальной работе у учащихся сменится акцент в сторону таких ценностей, как: воспитанность, ответственность, терпимость. Однако необходимо отметить, что активная деятельная жизнь, выбранная как та ценность, которой студенты руководствуются в жизни на данный момент, является базой для реализации человеком других нравственных ценностей в своей

жизни. А тот факт, что они выделили счастье других, позволяет утверждать, что были сформированы такие ценности, как доброжелательность, не причинение зла другим людям, справедливость.

Результат проведенного исследования показал, что при поступлении в высшее учебное заведение и смене рабочей обстановки результаты тестирования улучшились. По полученным данным был выявлен тот факт, что показателей с адекватной самооценкой стало больше и ценностные ориентации имеют небольшие изменения. В студенческом возрасте происходит постепенная смена “предметных” компонентов Я-концепции, в частности, соотношение телесных и морально-психологических компонентов своего “Я”. Постепенно на первый план выступают теперь другие свойства “Я” - умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими.

Самооценка является важнейшим показателем развития личности потому, что она позволяет делать правильный выбор в различных жизненных ситуациях, это фундамент, на котором должна строиться вся жизнь.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что формирование адекватной самооценки должно быть начато в школьные годы для того, чтобы к старшим классам результаты тестирований были лучше, то есть у всех школьников была адекватная самооценка, сформированная с детства родителями и учителем. Формирование позитивной я концепции должно происходить так же в школьные годы, а в студенческие годы должна происходить её коррекция (при необходимости), чтобы к выпускному курсу все студенты имели адекватную самооценку и позитивную Я-концепцию. Наличие адекватной самооценки и позитивной Я-концепции выступает необходимым условием реализации учителем таких педагогических функций, как педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение, педагогическое обеспечение личностного роста учащегося.

Список литературы

1. Бернс Р. Что такое Я - концепция // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2003. - С.333-393.
2. Дереклеева Н.И. Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации учащихся, или Учимся жить в современном мире. — М.: ВАКО, 2006. — 128 с. — С. 99-100.
3. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании[Текст] / Е.И.Рогов—М.:Педагогика, 1995.
4. Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998.
5. Тисленко О.С. Самооценка – URL: <http://www.b17.ru/article/2151/> Дата обращения (05.05.2011).
6. Фадеев Е. Самооценка, и как её сформировать. – URL: http://belaya-yurta.com/index.php?option=com_content&view=article&id=567&catid=49&Itemid=485 Дата обращения (07.11.2011).
7. Феннел М. Как повысить самооценку. –М.:АСТ,2005.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КНИГОИЗДАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА О ВЫПУСКНИКАХ ГГПИ

Закирова Н.Н., Чиговская-Назарова Я.А.

Глазовский государственный педагогический институт, г.Глазов

Одной из современных тенденций российского образования является внедрение нового ФГОС, включающего помимо федерального, региональный компонент. Опыт Глазовского пединститута в деле приобщения будущих учителей к знаниям по истории своего вуза, старейшего в Волго-Вятском регионе, может служить примером школы педагогического мастерства в условиях поликультурного образовательного пространства. Русско-удмуртский колорит представляемого книгоиздательского проекта педагога-подвижника – наглядный тому пример.

Педагогической науке и практике Л.Б. Шмыгина отдала около четырёх десятилетий! Профессиональные заслуги Людмилы Борисовны, как специалиста высшей школы, как учёного в области истории педагогики и дидактики, оценены по достоинству. Казалось бы, что личностный потенциал педагога исчерпан сполна и можно

успокоиться и почивать на лаврах. Но в XXI веке ветеран педагогического труда проявила себя с новой, необычной стороны: стала инициатором оригинального проекта и вовлекла в его реализацию своих институтских коллег, прошедших под её руководством настоящую школу педагогического мастерства.

Уроженка удмуртского села Качкашур, выпускница Глазовской школы № 2, она окончила филологический факультет Глазовского пединститута в 1963 году. Знание русского, своего родного удмуртского и владение английским языками помогли ей самоопределиваться профессионально. Работа в школе, затем аспирантура в НИИ общей педагогики АПН СССР, защита кандидатской диссертации по теории практике школы США, многолетняя работа доцентом и заведование кафедрой педагогики ГГПИ (1980-1990). В сфере научных интересов Л.Б. Шмыгиной, профессионального специалиста по истории педагогики и дидактике, всегда были проблемы культуры, истории, краеведения и вопросы развития образования и просвещения в Удмуртии. А забота о сохранении памяти и об изучении истории родного вуза, стремление поведать новым поколениям учителей о судьбах его преподавателей и выпускников не покидает Людмилу Борисовну и сегодня. Так, она выступила инициатором организации в Глазове на базе ГГПИ Первых Есиповских чтений (1994), ставших ныне традиционными. Её трудами в Глазовском пединституте был открыт кабинет с заботливо хранящимся книжным фондом известного в стране профессора Б.П. Есипова, с родственниками которого она до сих пор поддерживает тесную связь.

Богатая событиями и дружбой с интересными людьми судьба, духовность и потребность донести до своих земляков подлинные ценности, высокий профессионализм, филологический дар и организаторские способности, позволили доценту Л.Б. Шмыгиной освещать жизнь родного института, не только в качестве просветителя и популяризатора знаний об учительских династиях Глазова, о школах и вузах города на страницах местной и центральной периодики, но и замыслить новое издание по истории нашего образования.

Мастерское владение материалом и словом, опыт, авторитет, понимание и поддержка, которые Людмила Борисовна находит в ректорате вуза, умение организовать и мобилизовать авторский и издательский коллективы – всё это позволило учёному педагогу реализовать уникальный замысел. Одно за другим ей выпущены в серии «Творческие биографии выпускников ГГПИ» учебно-методические пособия: об известном профессоре-пушкиноведе С.А. Фомичеве, о ректоре ГГПИ Г.А. Поздееве, о музыканте Андрее Макарове, о талантливом удмуртском поэте Флоре Васильеве и педагоге-композиторе Г.Н. Матвееве.

Герои новых выпусков этой серии – также бывшие студенты Глазовского пединститута: это прежде всего филологи: Народный поэт Удмуртии Олег Поскрёбышев, поэт и учёный В. Захаров. Выпускники физико-математического факультета представлены в серийном издании именами таких ныне известных в просвещении людей, передовых директоров школ Удмуртии, как А.Х. Чугалаев (Ижевская шк. № 97), В.П. Клековкин (Глазовская гимназия № 8) и П.П. Колчин (Глазовская шк. № 15).

Каждая из десяти книг – не просто обзор жизни и творчества замечательных личностей, но согретые душевным теплом летописи, продиктованные заботой о сохранении памяти и восстановлении связей института со своими питомцами, составляющими «золотой запас России».

Именно так и названа, например, книга «Золотой запас России» об известном в музыкальном мире человеке. Андрей Александрович Макаров – член Союза композиторов России, президент международного благотворительного фонда поддержки и развития искусства им. С.В. Рахманинова, создатель первого в России частного органного концертного зала в г. Светлогорске Калининградской области. На страницах этой творческой биографии представлены первые шаги ученика музыкальной школы, студенческая юность А. Макарова-музфаковца, многолетняя деятельность руководителя Росконцерта, начальника Управления музыкальных учреждений Министерства культуры РСФСР, организатора музея музыкальной культуры им. М.И. Глинки и музея Ф.И. Шаляпина.

А книга о самом известном удмуртском поэте Флоре Васильеве – издание, учитывающее достижения учёных в области изучения его жизни и творчества, содержит оригинальный, публикуемый впервые мемуарный материал, воспроизводящий особенности личности и факты биографии знавших Ф. Васильева современников. Судьбы поэта и всех авторов статей о нём связаны с Глазовским пединститутом, не случайно основное внимание в книге сконцентрировано на воспитательном потенциале «жизнетворчества» певца родникового края, на анализе его педагогического наследия, что придаёт новизну и актуальность этой «творческой биографии», в которой нашлось место открытию флоровского «зеч мурт-а» в контексте истории народной и научной педагогики.

Опора на документы, архивные, изустные и эпистолярные источники, уникальные фотоматериалы, библиография придают этому циклу научность и новизну, а приложения с образцами научных трудов и творческих опытов героев книг – хрестоматийный материал для современных студентов.

Выход в свет каждого издания становился ярким событием в культуре города, важным воспитательным актом в стенах пединститута, где проводились презентации книг с участием их героев и авторов.

Значимость и практическая направленность этих книг для педагогов XXI века, для историков культуры и просвещения вятской земли не вызывают сомнения. Так и было задумано Л.Б. Шмыгиной, подарившей нам незабываемые встречи с героями своих книг и продолжающей излучать нам свет своих знаний, мудрости и душевной щедрости.

Список литературы

1. «Вечно всё человеческое...»: Народный поэт Удмуртии Олег Поскрёбышев: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / Сост. Л.Б. Шмыгина; под ред. Л.Б. Шмыгиной. – Глазов, 2006. – Вып. 7. – 72 с.
2. «Жаворонка солнечные песни...»: Педагог-композитор Г.Н. Матвеев: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / Под ред. Л.Б. Шмыгиной. – Глазов, 2005. – Вып. 5. – 59 с.
3. Закирова Н.Н. Л.Б. Шмыгина// Закирова Н.Н. Наше культурное достояние: учебно-методическое пособие. – Глазов, 2008. – С.201-203.
4. Золотой запас России: Андрей Макаров: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / Сост. и автор статей Л.Б. Шмыгина. – Глазов, 2004. – Вып. 3. – 48 с.
5. «И мыс Надежды Доброй»: Очерк о директоре Глазовской гимназии № 8 В.П. Клековкине: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / Сост. Л.Б. Шмыгина; под ред. Л.Б. Шмыгиной. – Глазов, 2007. – Вып. 8. – 92 с.
6. К берегам людских сердец: Очерк о жизни, творчестве и научно-педагогической деятельности профессора В.В. Захарова: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ». – Глазов, 2008. – Вып. 10. – 84 с.
7. Мир образования: Руководитель современной школы: Заметки о директоре Ижевской школы № 97 А.Х. Чугалаеве: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / Сост. Л.Б. Шмыгина; под ред. Л.Б. Шмыгиной. – Глазов, 2006. – Вып. 6. – 80 с.
8. От школы традиционной к инновационной: Очерк о директоре Глазовской школы № 15 П.П. Колчине: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ». – Глазов, 2008. – Вып. 9. – 104 с.
9. Профессор С.А. Фомичев. Страницы жизни и творчества: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / Сост. автор статей Л.Б. Шмыгина. – Глазов, 2003. – Вып. 1. – 184 с.; издание 2-ое исправл. и дополн. – Глазов, 2005. – 104 с.
10. Ректор вуза. Грани судьбы: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ» / Сост. автор статей Л.Б. Шмыгина. – Глазов, 2004. – Вып. 2. – 56 с.
11. Флор Васильев – поэт со свечой в душе: Серия «Творческие биографии выпускников ГГПИ». / Под ред. Л.Б. Шмыгиной. – Глазов, 2005. – Вып. 4. – 64 с.
12. Чиговская Я.А. Воспоминание о Л.Б. Шмыгиной // Глазовский педагогический в воспоминаниях выпускников. – Глазов, 1998. – С.56-57

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Сорокина А.Л., Борисов В.Ю.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

Учащиеся начальной школы в силу возрастных особенностей изначально обладают высоким интересом к творческой деятельности и участию в игровых и соревновательных мероприятиях. Этот интерес обладает высокой стабильностью даже при отсутствии должного уровня практических умений и навыков в области изобразительного искусства. К пятому классу развитие мотивации и познавательного интереса начинает ослабевать. Одной из причин является преобладание предметов естественнонаучного цикла в начальной и средней школе. При этом изобразительное искусство воспринимается «второстепенным» и постепенно перемещается в область дополнительного образования или вовсе исчезает из программы. Многие учителя не имеют специальной художественной подготовки. В связи с этим, возникает проблема активизации познавательного интереса у школьников в области изобразительного искусства.

Решить возникшую проблему, а также раскрыть творческий потенциал, привить потребность к освоению окружающей действительности у детей можно через выполнения художественно-творческих задач. Такие задачи

должны ставиться обучающимся не в условиях классно-урочной системы, а в атмосфере творчества и сопричастности к окружающей действительности посредством игры и театрализации. Эти условия достаточно легко выполнимы и требуют от педагога только собственной заинтересованности и желания помочь школьникам овладеть одним из прекраснейших способов освоения действительности – изобразительным искусством.

Для ясного понимания проблемы и объективной оценки результатов исследования, необходимо определить основные дефиниции: «познавательный интерес» и «активизация». В Большом психологическом словаре под интересом понимается «потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности» [1].

«Познавательный интерес - это особая избирательная направленность личности на процесс познания в той или иной предметной области» [3].

В педагогической науке «активизация - это мобилизация интеллекта, воли, нравственных сил учащегося» [2]. Таким образом, активизация познавательного интереса к художественному творчеству – это процесс или совокупность действий, направленных на формирование потребности к познанию окружающей действительности средствами искусства.

Поиск решений проблемы активизации познавательного интереса в области изобразительного искусства проходил во время общегородского фестиваля искусств «Арт-горизонты Москвы», на котором были задействованы следующие образовательные учреждения (далее - ОУ): ГБОУ СОШ №794, ГБОУ Гимназия №1588, с общим количеством человек, принявших участие, равным 634. Работа проводилась с целью актуализации художественно-творческой деятельности детей и молодёжи. В работе принимали участие студенты IV курса художественно-графического факультета, проводившие творческие мероприятия в период с 13 октября по 28 ноября 2013 года. Для реализации этой цели были определены следующие задачи:

- выбрать эффективные средства, методы и формы проведения творческих занятий с учётом особенностей ОУ и индивидуальных особенностей учащихся;

- создать условия для активизации познавательного интереса у школьников средствами изобразительного искусства;

- провести серию творческих конкурсов по темам, установленным концепцией фестиваля.

На первом этапе фестиваля «Арт-горизонты Москвы» необходимо было получить творческие работы учащихся, отражающие понимание темы «Послание в будущее». В процессе выполнения задания, мы столкнулись с ситуацией, когда дети с трудом приступают к работе, боясь предполагаемой неудачи. Ситуация усугубляется в старших классах, где изобразительное искусство уже не преподаётся. В Приложении № 1 «Работы первого этапа фестиваля» приведены примеры самостоятельно выполненных тематических композиций. Анализируя общую массу творческих работ, был сделан вывод, что большая часть школьников не имеет базового уровня подготовки и не владеет основами изобразительной грамоты. В рисунках отчётливо видно, что детям не знакомы такие понятия, как перспектива, анатомия, пропорции и масштаб предметов. Четверть от общего числа работ представляет собой стереотипные изображения дома, семьи, самого себя и животных. Это в большей степени характерно для учащихся начальных классов. В силу устойчивого интереса к творческой деятельности, они увлекаются процессом, мало уделяя времени выбору сюжета для изображения. Противоположный результат наблюдался у школьников среднего и старшего звена. В своих работах они стремились выразить своё мироощущение, но испытывали страх перед возможным негативным результатом.

Беседа с участниками мероприятия дала понять, что урокам изобразительного искусства в данных ОУ не уделяется должного внимания. В связи с этим были разработаны подходы к организации мастер-классов, позволившие познакомить с различными приёмами и техниками, которые учащиеся могут применить в своём творческом поиске - повысить качество работ и раскрепостить учеников через активизацию мотивации и интереса к искусству.



Диagr.1. «Соотношение оригинальных и стереотипных работ»

Диаграмма 1 иллюстрирует результат анализа творческих работ школьников на I этапе фестиваля общим количеством, равным 350. Видно, что более половины всех полученных творческих работ не отличаются оригинальностью решения. 25% композиций содержат типичные изображения предметов и объектов, и лишь 5% рисунков выражают оригинальность, необычность идеи.

В связи с полученными результатами возникает ещё одна проблема - как в короткие сроки получить более высокий уровень итоговых творческих работ.

Данные вопросы определили гипотезу исследования: использование приемов театрализации и ролевой игры положительно повлияет на познавательный интерес и даст глубокие по содержанию творческие работы.

В словаре Ушакова театрализация определяется как «придание чему-либо театральных свойств». В 70-80е годы театрализация рассматривалась как возможность преподнесения идеи в художественной форме театральными средствами [4].

Театрализация в учебном процессе - метод интерактивного обучения, способствующий развитию познавательного интереса средствами театра.

На втором этапе фестиваля темой конкурсного задания была «Профессия мечты», далее - «Портрет времени», где участникам предлагалось выразить своё мироощущение и мировосприятие.

Так как фестиваль являлся общегородским, дети соревновались не только в рамках одной школы, но и между образовательными учреждениями города Москвы. С группами участников работала команда учителей изобразительного искусства. Во главу угла встаёт не проявление мастерства, а идейная основа произведения. Это даёт возможность уравнивать шансы на успех как детей, имеющих специальную художественную подготовку, так и детей с низким уровнем развития изобразительных умений и навыков.

Таблица 1 позволяет наблюдать процесс развития творческих способностей, а также изобразительных умений и навыков у участников фестиваля, которые прошли три конкурсных этапа.

Таблица 1

«Развитие творческих способностей участников фестиваля»

Автор	I Этап	II Этап	III Этап
Дорожук В.			
Афтаева М.			

Кирыязова М.			
Карачева Е.			
Лазарева С.			

Проанализируем кратко результат, которого достигла ученица 11 «А» класса, М.Кирыязова. На первом этапе фестиваля у неё отсутствовало желание выполнять задание. В ходе беседы удалось заинтересовать ученицу изобразительными возможностями техники монотипия и простотой исполнения. Название работы - «Взгляд из прошлого в будущее». Композиция абстрактная, без единого центра, цвета не сочетаются между собой. Во второй работе присутствует композиционный центр, узнаваемая форма предметов, попытка подобрать единую цветовую гамму. Композиция на тему третьего конкурсного задания также выполнена в технике монотипия, однако, появляется конкретный образ, которому подчинены все остальные элементы композиции. Предметы и объекты, помещённые в пространство листа, являются атрибутами, раскрывающими и дополняющими выбранный образ.

Работа Е.Карачевой, посвящённая теме первой конкурсной серии, представляет собой довольно часто встречающееся заимствование. На втором этапе она выполнила две композиции, первая из которых не достаточно полно раскрыла её творческий замысел. Вторая работа приводится в таблице. Композиция выполнена пластилином на цветной бумаге и посвящена скоротечности времени. Интересен её подход к заданию третьей конкурсной серии, для которого она заранее продумала сюжет, организацию пространства листа и технику исполнения. В композиции присутствует пространство, динамика, планы, линейная перспектива. Прделана большая творческая работа. Результат позволяет говорить о возникшем высоком интересе к данной деятельности.

С. Лазарева, ученица 7 «А» класса коррекционного типа, испытывала трудности с выбором сюжета для изображения, неуверенность и страх перед работой. Ей также была предложена техника монотипия. Если сюжет первой работы подсказан полученным пятном, то далее она осознанно подчиняет изобразительные возможности техники своему художественному замыслу и дополняет новыми элементами, такими, как аппликация. В композиции, посвящённой третьему заданию, монотипия акварелью сочетается с гуашью и пластилином.

По мере участия в конкурсных сериях фестиваля школьники проявляли всё возрастающую активность в освоении технических приёмов работы различными материалами, инициативу. Уделяли работе значительно больше времени, чем отводилось регламентом мероприятия, чтобы достичь качественного результата, отвечающего их ожиданиям.

В Приложении 2 содержатся некоторые работы финалистов и победителей фестиваля. На примере представленных композиций можно сделать вывод о повышении качества исполнения и оригинальности творческого замысла.

На основе анализа полученных результатов и практической работы были определены следующие условия эффективного проведения мероприятия:

1. Вербально сформулированное описание участниками предполагаемого и желаемого результата. Ребёнку важно знать, что тот результат, которого он достиг, это результат его собственных усилий. Задачей педагога здесь становится подсказать необходимые средства. Происходит переход от концентрации внимания на возможном неуспехе к сосредоточению умственных усилий на планировании своей работы.

2. Определение участниками самостоятельно материала и техники исполнения для реализации художественного замысла. В этой связи участникам предлагалось ознакомиться с возможностями различных художественных материалов и техник изображения.

Для активизации познавательного интереса необходимо было также соблюсти ряд условий, таких как: широкий обзор предлагаемой темы, эмоционально-образная подача материала, учёт возрастных особенностей участников. Для создания доверительной атмосферы эффективно применять субъект-субъектную модель обучения.

Изложение содержания конкурсных серий происходило через видео-презентацию и наглядную театрализованную постановку.

В организации практической работы показали свою эффективность следующие способы деятельности:

1. Активное использование сюжетно-ролевых игр. Существенное отличие игровой деятельности в том, что на первом месте оказывается процесс деятельности, а не её результат, снимается напряжение и страх.

2. Использование приёмов театрализации. Тесно соприкасаясь с актёрской игрой, школьники вовлекаются в диалог, неосознанно принимая на себя ту или иную роль. Ролевое общение и сила воздействия художественного образа удерживают внимание, интерес, раскрепощают, упрощают процесс передачи знаний и опыта.

Использование театрализации в начальной школе основывалось на вере младших школьников в реальность действующих лиц постановки. Это обстоятельство обеспечило высокую эффективность применения данного метода.

3. Организация художественно-творческой работы в обстановке художественной мастерской. Работа за один общим столом позволяет ученикам видеть сразу все приёмы, которые показывает коллектив учителей и определиться со своими интересами.

4. С группой детей работает группа педагогов. Это позволяет осуществлять индивидуальный подход к каждому участнику в условиях массового мероприятия.

5. Доверительная беседа индивидуально со школьником. Такая беседа помогает в выражении идеи и мысли учащегося.

Все выше перечисленные способы деятельности позволили активизировать познавательный интерес у школьников, а также положительно отразились на качестве творческих работ. Данный вывод подтверждается анализом итоговых работ и практической деятельности учащихся.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать ряд общих рекомендаций к активизации познавательного интереса:

1. Включение элементов театрализации в творческое занятие.
2. Применение сюжетно-ролевых игр и ролевое общение с аудиторией в течение всего творческого занятия.
3. Личностно-ориентированный подход и создание ситуации успеха для каждого участника мероприятия.
4. Создание единого творческого пространства, имитирующего художественную мастерскую, за счёт организации общих рабочих мест.

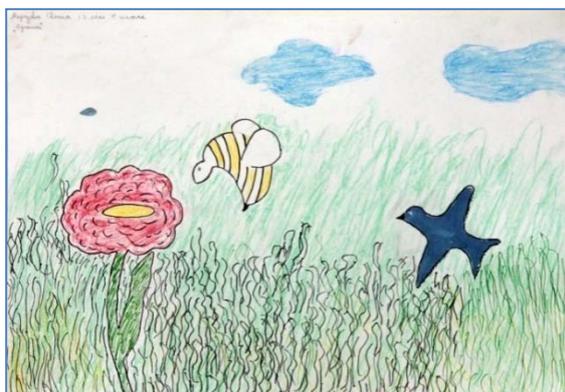
Список литературы

1. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. -М.: Прайм-Еврознак, 2003 — 672 с.
2. Педагогический терминологический словарь. — С.-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006
3. Г.И. Шукина Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся, М, 1988.
4. Генкин Д.М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы. Сб. науч. трудов. Л.: ЛГИК 1982. -141с.

Приложение № 1

«Работы I этапа фестиваля визуальных искусств»

11 класс



3 класс

11 класс



7 класс



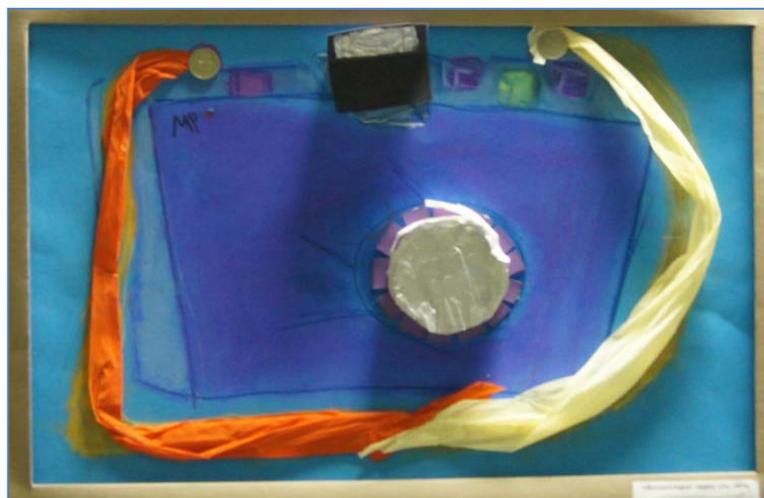
Приложение № 2

«Работы III этапа фестиваля визуальных искусств»

11 класс



5 класс



ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гуйс И.Н.¹, Рыжкова Т.В.²

¹Лесосибирский педагогический институт

²Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г.Санкт-Петербург

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля слово *понимать* / *понять* в значении интеллектуального действия трактуется так: «постигать умом, познавать; находить в чем смысл, толк, видеть причину и последствия» [3, с. 286]. Понимание – «это способность понимать»; «мысль, представление, идея; что сложилось в уме и осталось в памяти, по уразумению, постижении чего-либо» [там же]. Из этого определения следует, что качество понимания зависит от способностей, понимание осуществляется определённым образом и приводит к некоему результату – мысли, идее. Таким образом, слово *понимать* обозначает целенаправленный процесс, разворачивающийся во времени и зависящий от возможностей человека.

Все три составляющих значения слова *понимать* отражены в содержании ФГОС НОО [15] и ООО [16]. «Изучение литературного чтения в начальной школе ... направлено на ... развитие художественно-творческих и познавательных *способностей*, эмоциональной отзывчивости ... формирование эстетического отношения к искусству слова» [15]. «Ученик должен уметь ... читать осознанно текст художественного произведения «про себя»; делить текст на смысловые части, составлять его простой план...» [15]. «Ученик, оканчивающий начальную школу, должен уметь ... выделять главную мысль текста»; «определять тему и главную мысль произведения» [15]. «Изучение литературы в основной школе направлено на достижение следующих целей: развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей», «овладение умениями творческого чтения и анализа художественных произведений» [16]. «В результате изучения литературы ученик должен... уметь ... выявлять авторскую позицию» [16]. Поэтому изучение процесса понимания – одна из актуальных задач методики обучения литературе в школе.

В последний период развития отечественной методики обучения литературе практически все внимание уделялось восприятию литературного произведения – сформировалась система понятий и теорий, опирающихся на представление о литературном развитии школьника, изложенное в работах В.Г. Маранцмана. [5, 6, 7]. Однако переход от восприятия к пониманию смысла произведения, авторской позиции до сих пор подразумевается как само собой разумеющееся, оставаясь на периферии школьной практики.

В школьной практике мы встречаемся с рядом вопросов, связанных с оценкой результатов читательской деятельности. С каких позиций, например, оценивать эмоциональную отзывчивость школьников на прочитанное? Ведь для понимания важна не столько эмпатия, активность эмоций, сколько их точность, что обеспечивается способностью читателя улавливать, осознанно или интуитивно, авторскую интенцию, выраженную в художественной форме произведения, т.е. эмоции читателя должны быть произвольными, осмысленными. С каких позиций оценивать работу читательского воображения – образы, воссозданные учащимися? Казалось бы, работу воображения нужно оценивать с точки зрения полноты, детализации, яркости и выразительности образов, которые возникают в сознании читателя. Однако на практике часто оказывалось, что, несмотря на довольно схематичную конкретизацию словесных образов, некоторые школьники понимали их содержание и могли дать этическую оценку поступкам персонажей и даже эстетически оценить сам образ. Видимо, для понимания важнее смысловая составляющая созданных учащимися образов, а не их детализация и яркость.

Проанализировав психологические, литературоведческие и методические исследования [1, 5 – 10, 12, 13, 14, 17], собственный практический опыт, мы пришли к выводу о том, что процесс понимания литературного произведения нужно рассматривать как многоэтапный [1] и оценивать деятельность читателя по двум критериям.

Этап 1. Первичное восприятие, при котором читатель знакомится с художественным миром, созданным автором. На этом этапе активно интуитивное (эмоционально-образное) мышление.

Этап 2. Повторное восприятие, которое проходит в процессе разбора (анализа) произведения. На этом этапе эмоционально-образное мышление поддерживается логическим (аналитическим). В результате читатель конкретизирует литературные образы, осознает причинно-следственные связи, логику художественного мира и уточняет свои первоначальные эмоциональные реакции. Этот этап должен завершаться пониманием содержания образов произведений, т.е. переводом с языка конкретных образов на язык понятий, абстракций.

Этап 3. Интерпретирование произведения, которое требует образного обобщения – синтеза, т.е. установления связей между содержанием художественных образов произведения и, как следствие и итог, пониманием авторской позиции.

Собственно, еще Н.Д. Молдавская говорила о двух важнейших критериях литературного развития – способности к образной конкретизации и образному обобщению [10]. На наш взгляд, способность к образной конкретизации обеспечивает успешность читательской деятельности на первых двух этапах, способность к образной конкретизации – на третьем.

Безусловно, в процессе социального бытования художественное произведение «обрастает» смыслами, не вложенными в него автором, но, на наш взгляд, диалог читателя с автором возможен лишь при установке на понимание авторских мыслей. Безусловно, что этот диалог может быть открытым и выводить читателя к актуализовавшимся смыслам, но исходной точкой этого процесса должно стать понимание авторской интенции. И на уроках литературы хотелось бы научить школьников и находить объективный смысл (хотя бы стремиться к нему), и видеть, как и почему живет произведение во времени, но не подменять первое вторым. Поэтому, по нашему мнению, сегодня необходимо сосредоточиться на процессе мышления, без которого не может быть понимания.

Для каждого этапа понимания ведущим оказывается определенный тип мышления. В гуманитарных науках выделяют интуитивное (эмоционально-образное, художественное) и логическое (теоретическое, понятийное) мышление [10 – 15]. Эмоционально-образное мышление проявляется в актах читательской деятельности, которые соотносятся с этапом восприятия: «перенесение» в художественный мир произведения соответствует работе читательского воображения; «вживание» и «вчувствование» в образ героя, читательское раздвоение и сопереживание герою равно «эмоциональной отзывчивости», т.е. эмпатии. Логическое (понятийное) мышление проявляется в актах анализа. Эти два вида мышления могут сменяться одно другим, могут присутствовать и проявляться одновременно. Логическое мышление в большей степени активизируется при перечитывании. Эмоционально-образное мышление активно при восприятии, а затем и в процессе синтеза, завершающего анализ, что и приводит к «пониманию смысла».

Понятие интерпретации уже вошло в методику обучения литературе [4, 8]. В докторской диссертации Е.Р. Ядровской «Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5 – 11 классы)» сделан акцент на выражение школьниками своего понимания художественного произведения в творческих работах, а главным признаком интерпретации называется субъективность [17]. Но особенности интерпретирования как мыслительной деятельности, ведущей к пониманию объективного смысла литературного произведения, специфика интерпретирования по сравнению с восприятием, интерпретационные умения сегодня остаются не раскрытыми.

Учителя-практики восприняли метод интерпретирования как самодостаточный и поспешили отменить анализ произведения. Но интерпретация – цель и итог сложной, многоэтапной читательской деятельности, а потому понимание объективного смысла, смыслового ядра литературного произведения [2], невозможно без этапа восприятия – анализа текста.

Осознание читательского мышления, направленного на раскрытие содержания художественных образов и авторской позиции, как основной читательской способности, обеспечивающей понимание объективного смысла художественного литературного произведения, не изменяет принципиально, но корректирует ряд положений методики, устранив тем самым ситуацию, при которой, стремясь научить читателей-школьников думать и понимать, мы меньше всего пользуемся нужной нам системой понятий. Актуальной задачей становится выделение интерпретационных читательских умений и их соотнесение с умениями, обеспечивающими восприятие, а также выявление закономерностей формирования интерпретационных умений у школьников разных возрастных групп.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979
2. Борев Ю. Эстетика. – М., 2002.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М., 1978. – Т. III.
4. Ионин Г.Н. Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности // Интерпретация художественного текста в вузе и в школе. – СПб., 1993. – С. 3 – 21.
5. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1974.
6. Маранцман В.Г. Эволюция читателя-школьника // Проблемы методики преподавания литературы. – Л., 1976. – С. 20 – 40.
7. Маранцман В.Г. Проблемы восприятия и совершенствование школьной программы по литературе // Проблема содержания литературного образования. – М., 1982. – С. 95 – 107.
8. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 91 – 98.

9. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.
10. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М., 1976.
11. Неменский Б.М. Эмоционально-образное познание в развитии человека // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – с. 9 – 16.
12. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972.
13. Прозоров В.В. Общие вопросы художественного восприятия // Литературное произведение и художественное восприятие. – Калинин, 1982. – С. 3 – 14.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998.
15. ФГОС: начальное общее образование. – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
16. ФГОС: основное общее образование. – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
17. Ядровская Е.Р. «Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5 – 11 классы)»: Автореферат дисс. на соиск. уч.ст. д. пед. н. – СПб., 2012.

УЧЁТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Баязитова В.В.

Федеральное государственное бюджетное учреждение
"Научно-исследовательский институт экспериментальной медицины"
Северо-Западного отделения Российской академии медицинских наук, г. Санкт-Петербург

В настоящее время система обучения аспирантов-медиков профессионально-ориентированному иностранному языку в стенах научно-исследовательского института претерпевает существенные изменения. Названные модификации обусловлены переходным периодом и связаны, прежде всего, с интеграцией России в мировое научное и образовательное пространство. Этим объясняется активное международное сотрудничество специалистов в области медицины, изменение требований к уровню владения профессионально-ориентированным иностранным языком, а также к системе подготовки названных специалистов.

Для реализации данной задачи необходимо изменить как систему обучения в аспирантуре, так и овладение специальной медицинской лексикой в частности. В целях овладения профессионально-ориентированной лексикой, необходимо разработать и использовать методику обучения, основанную на принципах интеграции иностранного языка и профессиональных дисциплин, внедрении различных интегративных программ, где учебный материал подаётся в сжатом виде, а также обеспечивается его комплексное построение, восприятие и усвоение.

В отношении подготовки аспирантов вообще и аспирантов-медиков, в частности, следует отметить, что структура системы высшего и послевузовского образования, согласно ст. 10. Закона Российской Федерации «Об образовании» и ст. 4. Федерального Закона Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», представляет собой совокупность государственных образовательных стандартов высшего и послевузовского профессионального образования и образовательных программ [7, 12]. Названные программы разрабатываются и утверждаются самостоятельно образовательным учреждением и включают в себя требования к кандидатскому экзамену по иностранному языку. Согласно рабочей программе, «...основная цель курса иностранного языка в аспирантуре является комплексной и направлена на формирование коммуникативной компетенции и профессиональной иноязычной компетенции, позволяющей осуществлять эффективную научно-исследовательскую деятельность» [8].

Относительно аспирантов-медиков необходимо отметить, что формирование названной компетенции обеспечивается преподаванием ряда дисциплин. В частности, помимо профессионально-ориентированного иностранного языка, к таковым дисциплинам относятся научный перевод, научно-ориентированная устная речь, деловая письменная коммуникация и т.д.

Согласно программным требованиям, на овладение профессионально-ориентированным иностранным языком отводится 144 учебных часа в течение учебного года (9 месяцев), из них 108 часов отведено на аудиторные занятия и 36 часов – на самостоятельную работу аспиранта-медика [8]. Очевидно, что названный часовой объём незначителен для реализации обширного ряда образовательных задач, сформулированных в программе. Названный факт предполагает оптимизации процесса обучения, которая возможна за счёт интегративного усвоения специальных дисциплин и профессионально-ориентированного иностранного языка. Такое комплексное овладение может быть ещё более эффективным при учёте психологических особенностей

обучаемых при разработке инновационной методики обучения аспирантов-медиков профессионально-ориентированному иностранному языку, а также соответствующих интегративных программ и методических пособий.

Предлагая обучение профессионально-ориентированному иностранному языку (и лексической составляющей в частности) на интегративной основе, важно подчеркнуть, что речь идёт об аспирантах научно-исследовательских заведений медицинской направленности, а значит, взрослую аудиторию. Анализируя результаты проведённых исследований (М.П. Грязнова, Т.В. Грецкая, К.А. Митрофанова, Т.В. Литвинова и другие), необходимо выявить и сгруппировать основные особенности аспирантов научно-исследовательских вузов медицинской направленности. Здесь важным представляется работа таких психических функций, как интеллект, мышление, внимание, память, работоспособность и другие.

Проведённые исследования свидетельствуют о том, что с возрастом происходят существенные изменения в работе перечисленных функций у специалистов-медиков. Основываясь на работах М.П. Грязновой, С.И. Змеёва, И.Л. Колесниковой и других, предлагаем рассмотреть следующее наполнение возрастной периодизации аспирантов-медиков.

Молодой учёный (24-30 лет) – период поисков себя, становление аспиранта-медика как учёного, выработки исследовательской индивидуальности, когда профессиональная деятельность ставит перед молодым исследователем задачу специализации в избранной профессии, приобретения мастерства.

Максимальный расцвет исследователя (31-40 лет) - период огромной работоспособности и отдачи, когда аспирант-медик приобретает богатый профессиональный и жизненный опыт, начинающий учёный становится полноценным специалистом.

Период зрелости (40-55 лет) – вершина научной карьеры учёного-медика, профессионального мастерства, положения в обществе, накопление профессионального и социального опыта [3].

Приведённая возрастная периодизация аспирантов научно-исследовательских вузов медицинского профиля важна, прежде всего, с точки зрения анализа изменений, происходящих на различных этапах осуществления исследовательской деятельности. Так в результате тестовых испытаний было доказано, что уровень функционального развития интеллекта остаётся достаточно высоким на всех этапах возрастной эволюции взрослого человека. Это положение справедливо и для аспирантов медицинского профиля. В ходе проведённых комплексных исследований (Б.Г. Ананьев, М.Д. Александрова) было доказано, что уровень обучаемости с возрастом становится выше, а в процессе развития интеллекта решающую роль играют образование и учение (т.е. процесс усвоения знаний, навыков и умений). Названный факт свидетельствует не только о высоком уровне обучаемости начинающих исследователей, но и о наличии различных компенсаторных факторах, речь о которых пойдёт ниже. Именно поэтому в структуре интеллекта исключительно важное место занимают такие высшие психические функции, как мышление, внимание и память.

Говоря о мышлении, важно выделить такой его тип, как научный. Его сущностная характеристика – производство объективного знания, которое отличается открытостью и незавершённостью, а также признаётся истинным на определённом этапе развития науки и может перестать быть таковым на его последующем этапе [1].

Характеризуя особенности развития мышления аспирантов-медиков, необходимо отметить такую специфику молодых исследователей и состоявшихся специалистов в период 24-40 лет, как комплексный характер мыслительных операций, где интегрируются: сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение, конкретизация и абстрагирование. Б.Г. Ананьев пишет о том, что «в процессе индивидуального развития аналитическая деятельность больших полушарий головного мозга прогрессирует, ни в какой мере не прекращаясь и не свертываясь по мере формирования сложных систем его синтетической деятельности. Более того, именно синтетическая деятельность обеспечивает как бы расширенное воспроизведение потоков информации, ее упорядочение, отбор и организацию постоянного взаимодействия всех каналов связи с окружающей средой. Можно предположить, что такая взаимосвязь сама является фактором, противостоящим тотальной инволюции элементарных психофизиологических функций в процессе старения» [2].

Кроме того, проведённые исследования показали, что такие известные факторы, как трудовая деятельность, образование, способности влияют на повышение уровня продуктивности отдельных психических функций. Интеллектуальная деятельность достигает наиболее высокого уровня при различных формах творческой активности. В исследованиях Х. Лемана отражены кульминационные моменты научного творчества, относящиеся к 35-40 и 40-45 годам жизни. Средний максимум творческой активности для многих специальностей приходится на 35-39 лет. При этом пик творческих способностей проявляется до 30-34 лет в таких науках, как биология, химия, физика, а также медицина, которая, как известно, развивается на стыке упомянутых наук и многих других. Выдающиеся открытия во многих областях науки делаются чаще всего людьми, которым несколько меньше или больше 40 лет, затем вероятность таких открытий с возрастом начинает падать. Д. Пельц и

Ф. Эндриус приводят кривую изменений творческого потенциала ученых периода зрелости. Они обнаружили пики научного творчества в 30-34 года, в 47 и 57 лет. При этом наиболее выраженной по критериям научного вклада, общей полезности и численности публикаций является продуктивность в 47 лет. Отсюда можно сделать вывод что, период зрелости является наиболее продуктивным в отношении высших достижений интеллекта [9].

Помимо мышления, важное место в структуре интеллекта занимает такая высшая психическая функция, как внимание. При анализе названного феномена важно учитывать его основные виды – произвольное и непроизвольное, а также такое известное явление, как концентрация внимания. Как правило, такая способность требует значительных психических, умственных усилий и ограничена во времени.

Перечисленные виды внимания важны потому, что овладение специальной лексикой иностранного языка – это сложный, комплексный процесс, в том или ином виде затрагивающий работу всех упомянутых психических функций.

В ходе проведенных исследований (П.И. Зинченко, А.А. Смирнова, К.А. Митрофановой и других) было установлено, что в основе механизма внимания лежит активное взаимодействие его вышеназванных видов. Это положение можно успешно применить при освоении специальной лексики аспирантами-медиками, где интеграция достигается благодаря использованию комплекса упражнений на сочетание элементов произвольного и непроизвольного внимания.

Несомненно, на развитие внимания в первую очередь оказывают влияние те виды деятельности, которыми занимается человек. Напряжённая умственная активность аспирантов медицинской направленности при усвоении знаний или при осуществлении научно-исследовательской деятельности играет существенную роль в развитии внимания. Упомянутое свойство также положительно влияет на все анализируемые психические функции [9].

Способность к длительной концентрации внимания – это глобальная проблема всех, кто занимается исследовательской работой, научным поиском. Особенно названный феномен относится к изучению иностранных языков, в частности к овладению иноязычной профессионально-ориентированной лексикой аспирантами медицинской направленности.

Один из способов решения данной проблемы, на наш взгляд, является тщательная разработка комплекса упражнений по овладению иноязычной научной лексикой. Названный комплекс следует разработать на основе принципов интегративного подхода, то есть решать профессиональные задачи посредством специализированного иностранного языка, – использовать в учебном процессе такие упражнения, которые требовали бы напряжённого умственного труда, вызывали интерес у аспирантов.

Кроме того, анализируя совокупную работу высших психических функций, следует рассмотреть такую его разновидность, как память. На наш взгляд, память, наряду с мышлением (особенно с такой его разновидностью, как научное мышление), является ведущей психической функцией, позволяющей аспирантам-медикам воспринимать, закреплять и воспроизводить необходимый лексический материал.

Проведённые исследования доказали, что, как правило, лучше всего запоминается то, что связано с непосредственной деятельностью аспирантов медицинского профиля, а также тот лексический материал, который связан с целью, а не с условиями её достижения [3]. При этом отмечается, что более эффективное овладение лексической стороной происходит, если в течение какого-либо времени аспиранты-медики сознательно концентрируются на усваиваемом материале и действиям по его овладению, а также, если при первичной подаче материал систематизируется и структурируется [6]. Отсюда следует сделать вывод, что результаты полученных исследований можно успешно применить при обучении аспирантов медицинского профиля профессионально-ориентированной лексике на основе интеграции специальных дисциплин и соответствующего иностранного языка, а именно при разработке соответствующей методики обучения специальной лексике.

Известно, что с возрастом способность запоминать какую-либо информацию меняется. Это положение в полной мере относится к аспирантам в области медицины. Здесь следует упомянуть психологические особенности аспирантов-медиков, препятствующие и способствующие овладению лексической стороной иноязычной научной речи. К ним относится утверждение, что с возрастом способность восприятия, запоминания и воспроизведения информации снижается. Оно, не справедливо в отношении людей, связанных с исследовательской деятельностью, напряженным умственным трудом, который часто выходит за рамки занятий или рабочего дня.

Более того, многие аспиранты – это люди, достигшие определённых высот в своей профессиональной деятельности. Часто они испытывают известный психологический дискомфорт, оказавшись в роли ученика, которая предполагает, что он знает далеко не всё и которая ставит его в зависимость от преподавателя, поэтому,

наряду с уровнем обученности и обучаемости, приходится выяснять ожидания, с которыми они приступают к учёбе [4].

Помимо этого, важно учитывать тот факт, что некоторые аспиранты могут возобновить занятия английским языком после значительного перерыва или начинать изучать его с нуля, часто имея в качестве первого иностранного языка например немецкий. Всё это также может быть причиной психологической зажатости, неловкости, стеснения, боязни сделать ошибку, оказаться некомпетентным [6].

Однако эти трудности можно преодолеть. Один из возможных путей их решения – это создание с одной стороны благоприятной психологической атмосферы, и поддержка дружеской обстановки равноправного партнёрства, с другой стороны – стимулирование интереса аспирантов к изучению иностранного языка и его лексической составляющей в частности путём использования инновационных интегративных программ.

Наряду с факторами, препятствующими изучению иностранного языка, можно использовать в своей работе множество особенностей, способствующих достижению уровня свободного владения профессионально-ориентированным иностранным языком.

ним относится, прежде всего, сознательная, действенная мотивация большинства аспирантов-медиков, обучающихся в стенах научно-исследовательского института. Здесь можно заметить свои противоречия. С одной стороны, большинство начинающих учёных сознательно стремятся повысить уровень владения иностранным языком с целью общения с зарубежными коллегами, самостоятельного написания статей на иностранном языке, представления презентации или стендового доклада и прочее. С другой стороны, практика показывает, что часто молодые исследователи относятся к занятиям по иностранному языку формально, не стараются добиться успеха. Причина этого, возможно, малоуспешный опыт изучения иностранного языка, неэффективность методики обучения, малое количество отводимых аудиторных занятий или личность самого преподавателя.

К числу факторов, способствующих овладению специальной иноязычной лексикой, следует также отнести тот факт, что начинающие учёные стремятся избегать традиционных методов обучения, таких как механическое зазубривание, бездумное заучивание специальных текстов и прочее. Это явление свидетельствует об их несомненной склонности к новым формам обучения. В этом контексте использование программ, основанных на принципах интеграции, различные нетрадиционные приёмы обучения (к таковым относятся, например, приёмы мнемотехники) представляются нам уместными и актуальными.

Как упоминалось выше, интенсивная интеллектуальная деятельность является отличительной особенностью аспирантов любой направленности и, в частности, начинающих исследователей медицинского профиля. Названный феномен позволяет сохранить структуру памяти более динамичной и с более высоким уровнем развития вербальной долговременной памяти. Несмотря на то, что мнемические функции несколько ухудшаются у аспирантов-медиков периода зрелости (40 – 55 лет), смысловое структурирование материала, длительная концентрация на какой-либо идее позволяет эффективно компенсировать снижение памяти в зрелом возрасте [5]. При этом аспиранты медицинского профиля периода расцвета и зрелого возраста демонстрируют сохранность тех функций, которые используются ими в качестве основных, например, логическая и смысловая память. Это свойство может компенсировать некоторое ухудшение кратковременной памяти, а также быть использовано при обучении специальной лексики на трёх языках – русском, латинском и английском, где применяются сравнение и анализ различных языковых единиц.

Как отмечалось выше, несмотря на то, что с возрастом происходят значительные изменения в функционировании памяти, внимания, мышления, существует ряд компенсаторных механизмов, позволяющих сохранять высокую результативность научно-исследовательской деятельности аспирантов медицинского профиля как максимального расцвета, так и периода зрелости. К названным факторам можно отнести такой феномен, как работоспособность.

При анализе названного явления необходимо иметь в виду, что речь идёт прежде всего об умственной работоспособности, то есть об объёме умственной работы, связанной с обработкой информации. Здесь необходимо отметить, что высокая производительность умственного труда без снижения его эффективности характерна для научно-исследовательской деятельности аспирантов-медиков всех анализируемых периодов. Что касается времени максимального расцвета и зрелости начинающих исследователей, то в данном случае упомянутый феномен является ещё и фактором компенсации, который играет значимую роль в процессе научно-исследовательской деятельности.

С работоспособностью тесно связана такая особенность научного мышления, как саморегуляция, которая выражена в высокой критичности по отношению к результатам своего исследовательского труда, адекватной самооценки, с одной стороны, и в то же время в гибкости ума, незакошенности мышления, с другой. Здесь необходимо отметить, что данное явление характерно также и для молодых исследователей медицинской

направленности, но в качестве компенсирующего фактора оно особенно важно для аспирантов периода расцвета и зрелости.

Помимо вышеназванного фактора, необходимо ещё раз подчеркнуть важность сохранности и развитости логической и смысловой памяти не только в качестве важнейшей психической функции, но и компенсирующего механизма у аспирантов медицинского профиля периода расцвета и зрелости [10].

Кроме того, следует особо выделить специфику мотивационной сферы аспирантов-медиков. Как упоминалось выше, для молодых аспирантов медицинского профиля характерна сознательная, действенная мотивация. Она играет важную роль при осуществлении научно-исследовательской деятельности у начинающих учёных любого возраста, а у исследователей периода расцвета и зрелости она также выполняет функцию компенсаторного механизма. В этом качестве важно подчеркнуть как мотивацию, связанную со стремлением внести вклад в науку, так и с желанием достичь более высокого административного или социального статуса. Однако, например, ориентации на значимую работу остаются ведущими мотивами для начинающих учёных всех возрастов, причём мотивация, связанная с творческой ориентацией, увеличивается от 20 к 60 годам. Научные сотрудники, в структуре деятельности которых преобладает административная мотивация, достаточно быстро утрачивают творческие ориентации [5].

Особое значение в качестве фактора, компенсирующего снижение отдельных психических функций с возрастом, имеет творческая деятельность аспирантов медицинской направленности. Отличительной особенностью такой деятельности является, с одной стороны, широта научных интересов, и, с другой стороны, активная педагогическая практика, участие в общественной жизни научного сообщества. Проведённые исследования свидетельствуют о том, что с возрастом многие выдающиеся учёные не только не утрачивали творческой активности, но и находились на её пике [10]. Это положение можно активно использовать при обучении аспирантов медицинской направленности научно-исследовательских заведений профессионально-ориентированной лексике везде, где требуется инновационный подход к обучению лексической составляющей, например, использование приёмов мнемотехники при разработке комплекса упражнений по обучению специальной лексике.

Вышеизложенные факты позволяют сделать следующие выводы:

- при обучении аспирантов научно-исследовательских вузов медицинской направленности профессионально-ориентированной лексике важнейшее значение имеет учет в образовательном процессе особенностей развития таких высших психических функций, как мышление, внимание, и память;
- особый тип представляет собой научное мышление, которое является отличительной чертой аспирантов научно-исследовательских ВУЗов в области медицины;
- значимую роль в процессе обучения лексической составляющей играют научное мышление и различные виды внимания. Примечательно отметить, что такое явление, как концентрация внимания, может значительно различаться в зависимости от возраста аспирантов-медиков научно-исследовательских вузов;
- одним из возможных путей решения названной проблемы является разработка комплекса упражнений по овладению лексической составляющей иноязычной научной речи на основе интегративного подхода;
- важнейшей психической функцией при овладении профессионально-ориентированной лексикой является память. При разработке методики обучения лексической стороне иноязычной научной речи важно учитывать психологические особенности, препятствующие и способствующие овладению научным вокабуляром;
- к компенсаторным механизмам, позволяющих сохранять высокую результативность научно-исследовательской деятельности аспирантов медицинского профиля, относятся следующие: работоспособность, саморегуляция, развитая логическая и смысловая память, мотивационная сфера, а также творческий характер деятельности.

Список литературы

1. Аллаhverдян А. Г., Мошкова Г. Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г. Психология науки [Текст]: учебное пособие. – М: Флинта, 1998. – 28 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М., 1980. Т. 1. –177 с.

3. Грязнова М.А. Совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции медицинских работников в контексте непрерывного образования (на материале английского языка): дисс. ... к. пед. н. СПб, 2012. – с. 95.
4. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых: монография. М.: ПЭР СЭ, 2007. – 134 с.
5. Комарова Ю.А. Основы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка: монография. СПб, 2008. – с. 33 – 34 .
6. Митрофанова К.А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков: дисс. к. пед. н. Екатеринбург, 2010. - с. – 39-40.
7. Новый закон об образовании / Закон об образовании 2013 - Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ 'Об образовании в Российской Федерации (полный текст документа), ст. 10.
8. Рабочая учебная программа по общенаучной дисциплине «Иностранный язык (английский)» для аспирантов (ФГБУ "НИИЭМ" СЗО РАМН). СПб.: Издательство ФГБУ "НИИЭМ" СЗО РАМН, 2013. – с. 5.
9. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти [Текст]/А.А. Реан. – СПб.: Нева. 2002. – 555 с.
10. Рыбалко В.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учебное пособие. – Л.: Издательство Ленинградского государственного университета, 1990. – 157 с.
11. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти/ А. А. Смирнов – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
12. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ (ред. от 06.10.2011 г.), ст. 8.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

МЕСТО И РОЛЬ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

Сутягина Т.В.

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

Изменения, происходящие в нашем обществе, меняют ценностные ориентиры и расставляют новые акценты. В условиях реорганизации системы образования требуется совершенствование профессиональной подготовки педагога начальной школы. Современное общество предъявляет новые требования, как к ученику начальной школы, так и педагогу. Это должен быть педагог-исследователь, новатор, творческая, широко

образованная личность, способная смело мыслить и действовать. Соответственно и профессиональная подготовка современного педагога должна соответствовать задаваемыми государством целям и приоритетами.

Миссией основной образовательной программы направления «Педагогическое образование» по профилю «Начальное образование» является подготовка высококвалифицированного профессионала в области педагогики, психологии и методики преподавания учебных дисциплин, готового к саморазвитию, самообучению, самоанализу деятельности, самооценке профессиональных и личных качеств, имеющего высокий уровень духовно-нравственного развития, способного уважать и понимать детей, поддерживать их в трудных школьных и жизненных ситуациях, создавать каждому из учащихся ситуацию успеха для развития индивидуальных особенностей детей. Бакалавр педагогического образования должен быть готов к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих программы начального образования, уметь вести конструктивный диалог, искать и находить содержательные компромиссы, руководствуясь в своей деятельности профессионально-этическими нормами.

Дисциплина «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста» относится к базовой части профессионального цикла дисциплин, предлагаемых федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование». Для освоения данной дисциплины студенты используют знания, умения, навыки, уже сформированные в процессе изучения таких дисциплин как: «Общие основы педагогики», «Общая психология», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена».

Освоение дисциплины «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста» является значимой составляющей образовательного процесса и необходимой основой для последующего изучения дисциплин вариативной части профессионального цикла, успешного прохождения педагогической практики.

Основной целью изучения данной дисциплины является формирование целостного представления о сущности процессов воспитания и обучения в системе начального образования, о роли образовательных технологий и частных методик в процессе обучения и воспитания младших школьников.

Освоение дисциплины предполагает выполнение ряда требований. В процессе изучения дисциплины, у студентов должны быть сформированы определенные компетенции: осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности; готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения; способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии и ряд других компетенций.

Также студент должен иметь представление о сущности педагогического процесса в начальной школе, знать психолого-педагогические теории обучения и воспитания младших школьников, способы организации взаимодействия с участниками учебно-воспитательного процесса.

В практической деятельности бакалавр педагогического образования должен демонстрировать владение различными технологиями организации деятельности младших школьников и способами проектной деятельности.

Дисциплина «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста» относится к базовой части профессионального цикла и обучающиеся знакомятся с ней в течение трех семестров. Так как дисциплина достаточно объемна по содержанию и формам работы, она включает в себя следующие разделы: теория обучения детей младшего школьного возраста, теория воспитания детей младшего школьного возраста, педагогические технологии начального образования, классное руководство, методика работы с коллективом детей и родителями учащихся. На освоение дисциплины отводится достаточно большое количество часов, и приоритет отдается практическим и лабораторным занятиям.

Лабораторные занятия, включенные в изучение дисциплины, направлены на формирование у студентов практических умений, развитие навыков командной работы, коммуникативной компетентности, а также понимания теории и практики учебно-воспитательного процесса в начальной школе, как основы для реализации гуманитарных технологий в образовательной сфере.

Организация и проведение лабораторных работ имеет целью: обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных практических знаний по конкретным темам; формирование умений применять полученные знания на практике, реализацию единства интеллектуальной и практической деятельности; развитие личностных качеств, направленных на устойчивое стремление к самосовершенствованию: самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморазвитию и саморегуляции; развитие интеллектуальных умений у будущих

педагогов; выработку таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

Лабораторные работы играют важную роль в процессе освоения учебной дисциплины, так как овладеть приемами, методиками, технологиями и методами практической педагогической деятельности можно только в процессе непосредственного ее осуществления. На занятиях для достижения наилучшего результата используются различные виды деятельности: проигрываются учебные и воспитательные педагогические ситуации, анализируется опыт работы педагогов начальной школы, студенты знакомятся и учатся работать с школьной документацией классного руководителя, организуются занятия с использованием аудиовизуальных (мультимедийных) технологий.

Каждое занятие имеет свою особую форму проведения, свою методическую специфику, что позволяет развивать у студентов различные общекультурные и профессиональные компетенции. Постановка проблемы, разбор актуальных конкретных и гипотетических ситуаций, создание атмосферы диалога между преподавателем и группой позволяет работать индивидуально и в малых группах, коллективно обсуждать определенный темой материал, а также инициировать самостоятельную работу. При отборе содержания лабораторных работ преследуется цель соблюдать преемственность в профессиональном и творческом развитии студентов.

Содержание занятий и объем заданий определяются учебно-методическим комплексом дисциплины. В целях создания оптимальных организационных условий для проведения лабораторных занятий учебная группа может делиться на подгруппы при наличии соответствующего методического обеспечения. Лабораторные занятия проводятся под руководством преподавателя, который заблаговременно подготавливает всю необходимую учебно-методическую документацию для их проведения и контроля. Занятия проводятся с использованием как традиционных, так и новых образовательных технологий.

В традиционных технологиях на занятиях проводится последовательное решение задач или выполнение упражнений с применением ранее изученного теоретического материала.

При использовании новых образовательных технологий доминируют игровые процедуры, используются принципы моделирования, предусматривается интенсивное межличностное общение, реализуются принципы партнерства, педагог превращается из информатора в менеджера.

В форме лабораторных занятий изучается ряд тем по различным разделам дисциплины, например тема «Закономерности и принципы обучения в начальной школе». Данная тема посвящена усвоению знаний о принципах обучения в современной начальной школе и определении правил реализации их на практике. Для решения поставленных задач, на мой взгляд, оптимально использовать комплекс разнообразных упражнений: тестовых заданий для контроля знаний, творческих заданий, групповой работы. Студенты в рамках изучения данной темы знакомятся с основными базовыми понятиями: закон, педагогический закон, закономерности обучения, принципы обучения, правила обучения, которые затем они должны будут законспектировать в свой глоссарий.

Первая часть занятия предполагает выполнение тестовых заданий, с целью закрепления и контроля полученных знаний. Например, среди заданий могут быть использованы следующие: дополнить понятие (студенты должны вставить пропущенное слово в предложенное определение), установить соответствие компонентов педагогического процесса (здесь предлагается к каждому компоненту отнести составляющие его элементы) или выбрать правильные ответ из предложенных вариантов.

Далее студенты работают в парах и изучают принципы педагогического процесса по следующему плану: формулировка принципа, его сущность и что он требует от учителя, который его применяет, правила реализации принципа на практике. Самостоятельно они выбирают один из принципов обучения и записывают методические рекомендации, правила его реализации по предложенному образцу.

Следующим этапом занятия является анализ ситуаций учебного процесса, с последующим ответом на поставленные вопросы.

Далее обучающимся предлагается определить дидактические принципы, которые лежат в основе следующих домашних заданий, обосновывая при этом ответ.

На некоторых лабораторных занятиях студенты проигрывают методики и технологии работы с детьми, обосновывая выбор того или иного метода воспитания. Например, на занятии по теме «Система методов и форм воспитания младших школьников» ставится цель углубления и закрепления понимания сущности методов воспитания как способов педагогически целесообразной организации жизни детей, взаимодействия с ними; взаимосвязь методов, средств и форм воспитания; зависимость их применения от конкретных воспитательных задач, возрастных различий учащихся, от творчества учителя. На занятии используются такие формы взаимодействия как: беседа, демонстрация методов воспитания, самостоятельная аналитическая работа.

Студентам предлагается написать список поручений для школьников младших классов, опираясь на знания психологических и физиологических особенностей младших школьников. Подготовить описание одной из форм воспитательной работы в начальной школе, указать особенности ее организации и проведения, а также причину её выбора.

Для выполнения задания студенты подробно изучают понятие «метод поручения» и разрабатывают ряд поручений, которые могут выполнить самостоятельно учащиеся начальных классов. В литературе или в жизни подбирают пример использования методов воспитания. В мигрогруппах выбирают один из методов воспитания, связанный с влиянием на сознание личности (убеждение, рассказ, беседа, инструктаж, объяснение) и далее демонстрируют и проигрывают его.

Таким образом, потенциалы и значимость лабораторных занятий состоит в развитии познавательных способностей, самостоятельности мышления и творческой активности студентов; углублении, расширении, детализировании знаний, полученных на лекции в обобщенной форме, и содействии выработке навыков профессиональной деятельности. В отдельных случаях на занятиях руководителем сообщаются дополнительные знания.

Список литературы

1. Бордовская., Н.В. Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер,2000.
2. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. - Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
4. Содержание и организация учебной деятельности студентов при освоении компетентностно-ориентированной ООП ВПО в соответствии с требованиями ФГОС ВПО: учебно-методические указания / сост.: А.И. Попов, Н.П. Пучков. Тамбов.: Изд-во ФГБОУ ВПО ТГТУ, 2012. Ч. 1.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Соколов М.А.

Томский государственный педагогический университет, г.Томск

Цели и задачи модернизации образования в нашей стране, получили отражение в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.: непрерывность образования в течение всей жизни человека; *развитие дистанционного обучения (ДО)*; создание программ, реализующих информационные технологии в образовании. Указанные цели соответствуют рекомендациям ЮНЕСКО и тесно связаны с проблемами развития российского общества, включая, в частности, восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики.

Дистанционное обучение отличается от традиционных методов обучения, прежде всего, особенностями методики и технологией организации учебного процесса и образовательных отношений. В процессе дистанционного обучения существенно меняются функции его участников. Возрастает уровень требований к методической и технологической подготовке преподавателей. Дистанционное обучение предъявляет повышенные требования к слушателям, их интеллектуальному потенциалу, навыкам работы с информационными ресурсами. При дистанционном обучении на первый план выходит самостоятельная работа, поддерживаемая консультациями преподавателей - тьюторов.

Понятие *дистанционного обучения* сформулировано коллективом авторов в рамках проекта Минобразования РФ "О создании Объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения" от 16 июня 2000 г. № 1791. *Дистанционное обучение* - обучение, при котором все учебные процедуры или большая их часть осуществляются с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов.

Согласно "Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России", *дистанционное обучение* должно содействовать решению таких социально значимых задач, как:

- повышение уровня образованности общества и качества образования;
- реализация потребностей населения в образовательных услугах;

- удовлетворение потребностей страны в качественно подготовленных специалистах;
- повышение социальной и профессиональной мобильности населения, его предпринимательской и социальной активности, уровня самосознания, расширение кругозора;
- сохранение и приумножение знаний, кадрового и материального потенциалов, накопленных отечественной высшей школой;
- развитие единого образовательного пространства в рамках России, СНГ, всего мирового сообщества, подразумевающее обеспечение возможности получения стандартизированного образования в любой точке образовательного пространства [3].

Эффективность современных технологий дистанционного обучения определяется сочетанием шести ключевых факторов, позволяющих обучаемым быстро освоить большие объемы учебной информации и, как следствие, добиться лучших результатов своей работы:

- интерактивность;
- улучшенная визуализация;
- гибкость в использовании;
- оперативность обновления;
- возможность общения с преподавателем и другими обучаемыми;
- доступность [1] .

Проблема становления и развития системы дополнительного образования на основе дистанционного обучения в современных социально-экономических условиях России приобретает особую актуальность. Необходимость ее решения обусловлена целым рядом факторов. Среди них: протяженность территории и сосредоточие научно-технических и образовательных центров в крупных городах, формирование новых потребностей общества по отношению к содержанию и технологиям образования, развитие рыночной экономики и др. В дополнительном образовании и дистанционном обучении нуждаются многие группы россиян: учащиеся средних школ в сельской местности, поселках, малых городах; менеджеры различных уровней; руководители региональных органов управления; офицерский состав сокращающейся армии; уволенные и сокращенные работники; лица, желающие получить второе образование или пройти переквалификацию; граждане с ограниченной свободой перемещения; инвалиды. Дистанционное обучение на русском языке необходимо также людям, проживающим в странах СНГ и дальнего зарубежья и др.

Дополнительное профессиональное образование - одно из перспективных направлений образовательной деятельности, важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории, реализовывать принцип «Образования через всю жизнь».

Рассмотрим подробно такое направление дополнительного образования как профессиональная переподготовка.

Профессиональная переподготовка – это получение дополнительных компетенций (знаний, умений, навыков, а также личностных качеств), необходимых для выполнения функций нового направления профессиональной деятельности или получения дополнительной квалификации. Данная форма обучения доступна лицам, имеющим среднее или высшее профессиональное образование, а также (с 1 сентября 2013 года) учащимся вузов и колледжей.

Программы профессиональной переподготовки разработаны Министерством образования и науки России в качестве альтернативы второму высшему образованию. Профессиональная переподготовка – удобный, недорогой и, главное, быстрый способ (программа включает только профильные дисциплины) получить второе образование, освоить новую специальность. Этим она выгодно отличается от второго высшего образования, которое длится 3 года и более, значительно дороже и насыщено общими предметами.

Как и в случае с программами основного высшего образования, поступая на специальности профессиональной переподготовки, можно выбрать любую форму обучения: с отрывом от работы (очное), без отрыва от работы (вечернее или дистанционное), с частичным отрывом от работы (заочное) и по индивидуальным формам обучения. Форму профессиональной переподготовки устанавливает учебное заведение в зависимости от сложности программы.

Таким образом, особенностями реализации процессов профессиональной переподготовки на современном этапе являются:

- право выбора форм и методов решения образовательных задач, способов контроля, рефлексии и самооценки своей деятельности;
- профессиональная переподготовка в рамках дистанционного обучения носит более индивидуальный характер, является более гибкой.

- Обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным занятиям, может пропускать отдельные разделы и т.д. Слушатель может изучать учебный материал в процессе всего времени учебы, а не только перед конкретным зачетом, что гарантирует более глубокие остаточные знания.

Девиз традиционной системы образования: «Одно и то же подходит для всех», дистанционные технологии – система обучения, направленная на одного.

Программы обучения позволяют учиться в свободное время и это огромный плюс для занятых деловых людей. Обширная библиотека и все необходимые материалы в свободном доступе позволяют получить качественное образование.

Профессиональная переподготовка сегодня это - заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий предназначенная для обучения желающих получить дополнительное образование в столичных городах и находящихся на удаленном расстоянии от них, либо не имеющих возможности учиться по традиционным технологиям, занятым профессиональной деятельностью, ограниченным во времени или возможностях передвижения. Дистанционное обучение реализуется посредством применения информационных технологий и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Обучающимся предоставляются возможности освоения образовательных программ, непосредственно по месту своего жительства или временного пребывания (нахождения).

Преимущества современной профессиональной переподготовки в отличие от традиционной [2]:

- Независимость от расстояний - дистанционное обучение без выезда к месту расположения образовательного учреждения.
- Индивидуальный график дистанционного обучения - возможность выбора подходящего режима учебного процесса, построения индивидуальной образовательной траектории. Особенно это важно для тех, кто совмещающих учебу с работой, для лиц с ограниченными возможностями передвижения (служба в армии, состояние здоровья и т. п.).
- Дистанционное обучение у лучших преподавателей с помощью современных мультимедиа и Интернет технологий.
- Объективность оценки знаний - электронный контроль знаний гарантирует непредвзятость и независимость оценок.
- Совершенствование в области информационных технологий - дистанционные образовательные технологии дают навыки использования современных средств коммуникаций, получения и усвоения информации с помощью аппаратно-программных средств.
- Доступность стоимости обучения - использование в учебном процессе средств коммуникаций является альтернативой высокому уровню цен на соответствующие образовательные услуги.
- Экономия средств – дистанционное образование можно получить без отрыва от дома, от работы, без дополнительных расходов на проезд и проживание во время обучения в другом городе.
- Несмотря на то, что получено образование дистанционно, слушатель получает дипломы и сертификаты государственного образца.
- Обучение ведётся по индивидуальным учебным планам, которые обеспечивают организацию и получение образования в сокращённые сроки без изменения программы обучения. Индивидуальная программа образовательного процесса предполагает различные комбинации моделей обучения, предусмотренных технологией проблемно-поискового образования.

Список литературы

1. Информационные технологии дистанционного обучения в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации // журнал "ЧиновникЪ" <http://chinovnik.uapa.ru/en/issue/2006/03/09/>
2. Заочная форма обучения с применением дистанционных технологий <http://www.miepvuz.ru/pages.php?page=3864>
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 9 октября 2013 г. № 06-735 “О дополнительном профессиональном образовании” //ИА "ГАРАНТ": <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70398906/#ixzz32MBECf8U>

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Вековцева Т.А.

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск

В современных социально-экономических условиях существования высшей школы досуговая деятельность преподавателя вуза является одной из важнейших сфер жизнедеятельности личности, которой, однако, на практике уделяется мало внимания. При этом, возможности досуговой деятельности преподавателя могут быть использованы как с целью профессионального роста преподавателя, так и с целью совершенствования качества его научной, методической и инновационной деятельности [2; 5; 6 и др.]. Наши исследования показали, что эффективность досуговой деятельности как фактора профессионального саморазвития преподавателя вуза повышается, если:

- 1) осуществляется процесс развития профессионально значимых качеств личности, таких как, гностические, коммуникативные и организационные;
- 2) активизируется развитие индивидуально-творческого потенциала преподавателя вуза посредством учета мотивационной, эмоциональной и деятельностной сфер личности;
- 3) организуется соответствующая поддержка научно-педагогических работников в процессе освоения профессионально ориентированных видов досуговой деятельности.

Один из важнейших факторов саморазвития преподавателя вуза является активизации и развития его индивидуально-творческого потенциала, для которого необходимо с первую очередь учитывать мотивационную сферу личности. Данная сфера включает в себя определение видов мотиваций:

- ситуационные мотивации, включающие в себя факторы. Побуждающие индивида к действиям в зависимости от определённых ситуации. Такие ситуации могут возникать внезапно в зависимости от поступков и действий других людей (коллег, подчиненных, родных, врагов), от социального положения и даже от настроения конкретного человека;
- диспозиционные мотивации, это внутренние мотивации личности, которые формируются в зависимости от трудовой деятельности человека, его материальных, духовных и физиологических потребностей.

В клубных объединениях основными являются диспозиционные мотивации, так как большинство преподавателей вузов являются сформированными личностными с устоявшимися взглядами на жизнь, а общение клубов по интересам, как правило, осуществляется на добровольной основе и общими взглядами на общую проблему. В таких условиях главными мотивами в клубных объединениях будут стоять мотивы верхнего уровня: социальные (потребность в уважении, авторитете, чувство собственного достоинства) и духовные (потребность находится в обществе, самообразования, повышение духовного уровня, вера). Благодаря этим мотивам в клубных объединениях осуществляется общение различных по статусу, уровню, психологическим взглядам и уровню творческого развития преподавателей. Это дает возможность развиваться творческой стороне личности. Исходя из концепции А.Н. Леонтьева, механизм сдвига мотивов на цель действует во многих сферах человеческой жизни [4]. Мы предлагаем использовать данную концепцию, для реализации программы повышения самореализации преподавателя вуза с помощью клубных объединений. Задача такой программы на базе клубных объединений различного профиля организовать тренинги и различные деловые игры, позволяющие выявить актуальные проблемы для отдельных групп преподавателей и предложить им соответствующие психологические программы личностного роста.

Однако заставить человека совершать те или иные поступки, даже основанные на определенных мотивах сложно. И здесь важную роль играют эмоции. Роль эмоциональной сферы в управлении поведением человека велика. Эмоции и чувства являются произвольным компонентом в управлении нашим поведением. Они накладываясь на мотивационную сферу образуют активную двигательную силу, вмешиваясь в деятельный процесс как на стадии осознания потребности и оценки ситуации, так и на стадии принятия решения и оценки достигнутого результата. Эмоции возникают лишь в связи с такими событиями или результатами действий, которые связаны с мотивами. Задача тренингов и программ психологического роста и развития на базе клубных объединений состоит в том, чтобы создать эмоциональную атмосферу, которая в дальнейшем будет являться

стимулом постоянной работы клубного объединения и профессионального роста каждого отдельного преподавателя в рамках клуба.

Деятельная сфера личности человека – это набор действий в отношении различных жизненных ситуаций. Деятельность человека невероятно сложна. Ее активность зависит от множества факторов. Психологическая теория деятельности рассматривает макроструктуру деятельности в виде сложного иерархического строения. В её состав включают несколько уровней, в числе которых называют: особые виды деятельности, действия, операции, психофизиологические функции. Особенные виды деятельности в этом случае выступают как совокупность действий, вызываемых одним мотивом. К ним обычно относят игровую, учебную и трудовую деятельность. Их же называют формами активности человека [1]. Предлагаемые нами тренинги психологического роста и развития на базе клубных объединений направлены на развитие научной и познавательной сферы деятельности, которая будет вытекать из учебных или игровых форм деятельности. Такие игровые формы общения преподавателей позволят раскрепостить творческое начало и эмоциональную закрытость более опытных преподавателей, создавая комфортные условия для контакта и общения, а также для развития личности всех участников клуба.

Список литературы

1. Ю. Б. Гиппенрейтер Общаться с ребенком. Как?: ЧеРо, Сфера. – М., 2003.
2. Жарков, А. Д. Технология культурно-досуговой деятельности / А.Д. Жарков. – М., 2002.
3. Калнинш, Л.М. Теоретическая модель саморазвития учителя в профессионально-динамической системе/ Л.М. Калнинш // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3(22). – С. 248–251.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х тт. М.: Педагогика, 1983, т. 1.
5. Литвак Р.А. Организация досуговой деятельности пожилых людей в фитнес-клубе / Р. А. Литвак, И. В. Резанович // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 177–183.
6. Ярцев А.А. Досуговая деятельность как фактор профессионального становления будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: –Н/ Новгород. – 2004.–152 с.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ВЕЯНИЕ ВРЕМЕНИ?

Орлова Т.Г., Кушнир С.С., Каеева О.Е.

Дальневосточный федеральный университет, г. Уссурийск

История развития образовательных технологий началась еще в XVIII веке в Европе, начало которого заложено через почтовую связь, осуществлявшую в те времена дистанционное или, как тогда говорили, «корреспондентское обучение». Учащиеся получали и отправляли учебные материалы почтовым переводом, переписывались с преподавателями. В России данный способ «общения педагог-учащийся» появился лишь в конце XIX века, но действует и применяется до сих пор.

Рост обучающихся, которые начали интенсивно использовать дистанционные технологии, пришелся на период, связанный с появлением радио и телевидения. Аудитория обучения возросла в сотни раз, несмотря на главный недостаток – который заключался в отсутствии обратной связи между учителем и учеником.

Во второй половине XX века был открыт целый ряд университетов в США, Южной Африке, Австралии и странах Европы, которые стали применять эти технологии.

Широкое производство недорогих персональных компьютеров и создание первых компьютерных обучающих программ в конце 80-х годов, придало дистанционным технологиям в образовании новый импульс.

В России, в мае 1997 года приказом № 1050 Минобразования было разрешено проводить эксперимент в системе дистанционного обучения в сфере образования. В эти годы компьютер и Интернет становятся лидерами в дистанционных технологиях для получения образования. С их появлением стало возможным проведение лекций онлайн, получения заданий от любого ученика и контроля знаний через Интернет, где бы учащийся ни находился, а также общения в режиме реального времени. Появление оптоволоконной связи делает доступными использование таких средств обучения как «онлайн» конференции, лекции, семинары (вебинары) и прочее.

Сегодня, благодаря развитию информационных технологий, получить полноценное высшее образование можно, сидя за компьютером у себя дома. Обучение с применением дистанционных технологий становится доступным, удобным и не менее эффективным, чем классическое обучение.

Рассмотрим, в чем заключается эффективность дистанционного образования. Совсем недавно по данным исследования Всемирного экономического форума, Россия находилась в конце списка по использованию новых технологий в образовании. Дистанционные технологии, применяемые в образовании, тяжело внедряются в Российское образование. Опросы среди педагогического состава вузов страны показали, что недоверие к дистанционному образованию велико. Преподаватели в своем большинстве не доверяют «чистоте» образовательного процесса, считают, что дистанционное образование не является полноценным, из-за удаленности обучаемого от преподавателя, трудности последних в использовании современных технических средств, неумения применять их, а также убеждены в том, что такое образование не воспитывает учащегося. Главными аргументами, приводимыми педагогами является трудность в получении обратной связи от обучаемого, трудности в оплате труда, большой объем подготовительной работы.

Но в настоящее время, технологии настолько быстро идут вперед, что уже становится невозможным говорить об отсутствии обратной связи, потому что быстрый рост скорости Интернета ставит под сомнение невозможность ее получения. Поэтому к положительным сторонам дистанционных технологий, применяемых в образовании относятся: снижение затрат на проведение обучения; появление возможности набрать в группу для обучения большего количества человек; повышение качества образовательного процесса за счет использования на занятиях различных технических средств, электронных учебников; создание комплексной образовательной среды; а также появление возможности у обучающихся получить образование в удобное для них время и месте, вне зависимости от места проживания, значительно сокращая расходы на дальние поездки к месту обучения, оплату общежития и так далее.

Система образования затрагивает и законодательную часть дистанционного образования. Закон дистанционного образования Государственная Дума приняла 14 февраля в рамках одобренного 22 февраля 2012 года документа Советом Федерации. Основой документа является тот факт, что при реализации всех форм образовательных программ можно применять электронное обучение и различные дистанционные образовательные технологии при обязательном лицензировании учреждений, использующих интерактивную систему обучения.

Учебные заведения, использующие дистанционные образовательные технологии должны обеспечить доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, организовать взаимодействие обучаемых с преподавателями в процессе обучения, предоставить студентам возможность самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценить их знания и навыки, полученными ими в процессе обучения.[1]

В некоторых вузах, где ранее были вложены средства в развитие дистанционных образовательных технологий, есть возможность увеличить набор обучаемых на платные отделения, а значит, и получить дополнительное финансирование.

Преимущества и возможности, которые дают педагогам дистанционные технологии в образовании.

1. Подготовка учебных курсов с применением компьютера и программного обеспечения.
2. Возможность использования тестовых оболочек и систем.
3. Уменьшение затрат времени, финансовых средств и других ресурсов.
4. Возможность формирования индивидуального учебного плана, который отвечает личным потребностям обучающегося.
5. Новая роль преподавателя, который выступает в роли координатора познавательного процесса, корректирующего содержание дисциплины.

Вместе с тем, широкого развития дистанционное образование в России так и не получило, что обусловлено, прежде всего, следующими причинами.

1. Считается, что для запуска дистанционных образовательных технологий 20 % всех средств уходит на техническое обеспечение, а 80% – на разработку программного обеспечения, учебно-методического обеспечения, переподготовку кадров и сопровождение образовательного процесса.

2. Большинство создаваемых курсов дистанционного обучения дублируют лекционные и семинарские занятия, перенесенные на электронные носители, а организация самого процесса дистанционного образования мало отличается от традиционного заочного обучения.
3. Дистанционное образование, как правило, не становится экономически более эффективным по сравнению с очным. Возникают трудности в финансировании, в разработке учебного материала на начальном этапе при становлении технологии дистанционного образования, в обучении преподавателей и создании современных систем связи, в создании и размещении рекламы данного учебного заведения [2].
4. Остро не хватает квалифицированных специалистов по дистанционным образовательным технологиям, которые понимают и умеют работать с аналогичными системами за рубежом [1,3].
5. Небольшое государственное финансирование развития дистанционного образования. Не разработана система оплаты труда преподавателей-авторов [2].
6. Вопрос об охране авторских прав на образовательный продукт.
7. Нежелание преподавателей, использующих традиционную систему обучения, осваивать и применять новые информационные технологии обучения.

Все эти факторы сильно тормозят развитие дистанционных технологий обучения. Сейчас многие преподаватели выкладывают свои лекции в сеть Интернет, получая очень много благодарных отзывов не только от своих учеников, но и от людей получающих знания через Интернет, которые они, возможно, не могут получить иным способом.

Список литературы

1. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
2. Полат, Е.С., Моисеева, М.В, Петров, А.Е., Бухаркина, М.Ю. Аксенов, Ю.В., Горбунькова, Т.Ф. Дистанционное обучение. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
3. Кугут, И.А. Мастерская по разработке «Программы дистанционного обучения учащихся проектной технологии» [Электронный ресурс] URL: Сайт Сеть творческих учителей <http://www.it-n.ru>.
4. Калмыков, А.А. Системный анализ образовательных технологий. Пермь.: Издательство ПермГУ, 2002. – 161с.
5. Бершадский, А.М., Кревский И.Г. Дистанционное образование на базе новых ИТ. – Пенза: – 1997. – 55 с.
6. Хуторской, А.В. Дистанционное обучение и его технологии // А.В. Хуторской. [Электронный ресурс] URL: http://old.computerra.ru/offline/2002/461/20277/for_print.html.

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ БЛОЧНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Грибанова М.В.

Пермский государственный гуманитарно - педагогический университет, г. Пермь

«Технология блочно - тематического планирования» - научно обоснованная, практико-ориентированная, системно организованная совокупность технологий оптимизации образовательного процесса средствами моделей, проектов и вариативных форм планирования (в рамках концепции развивающего образования). Технология создана в период с 1988 по 1998 год и апробирована в опытно-экспериментальной работе образовательных учреждений Пермского края. Возможности технологии с успехом использованы в решении проблем «Интеграции индивидуального, личностного и творческого развития детей 3-7 лет на нулевой ступени «системы М. Монтессори»; «Организации разностороннего развития детей дошкольного возраста в педагогическом процессе интегрированного характера (в т.ч. в группах детей с ЗПР)»; «Организации образовательного процесса ДОО с приоритетом познавательного-эстетического развития детей»; «Организации образовательного процесса познавательного-эстетического характера на материале интеграции разделов «экологическое образование», «ознакомление с окружающим», «художественное творчество»; «Формирования профессиональных компетенций студентов в условиях интеграции содержания учебных дисциплин» и пр. Сегодня средствами моделирования, проектирования и тематического планирования решаются проблемы организации целостного образовательного пространства ДОО, интеграции вариативных форм познавательной

содейственности педагога и детей, обеспечения условий формирования у субъектов образовательного процесса целостного образа предмета познания и др. Посредством технологии, решаются задачи формирования информационной культуры детей и педагогов. Так введение технологий моделирования и проектирования разных аспектов образовательной практики требует от педагогов освоения способов разработки вариативных моделей, «тематических проектов», приемов обработки информации в соответствии с социальным заказом, требованиями нормативно-программных документов, возможностями, потребностями и реальным психологическим возрастом детей. В зависимости от цели моделирования разрабатываются концептуальные, концептуально-технологические, технологические и содержательные модели. Например, процесс трансляции детям дошкольного возраста образовательной информации опосредован «тематическими матрицами» - содержательными моделями области (темы) познания. Тематическая матрица не только ориентирует педагога в сущности предмета познания, содержании минимального объёма ожидаемых знаний, но и детерминирует природосообразную последовательность организации процесса их освоения детьми разного возраста. Как показала многолетняя практика инновационных преобразований деятельности ДОУ Пермского края возможности «технологии блочно-тематического планирования» позволяют успешно решать задачи управления и перевода образовательных процессов в формат требований и условий ФГОС ДО.

Концептуальной основой моделирования используемого в «технологии блочно-тематического планирования» стали современные подходы к изучению и анализу познавательных процессов в рамках когнитивной психологии (психологии познавательных процессов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления). Остановимся на ключевых понятиях, раскрывающих сущность и предназначение моделирования в процессе конструирования образовательного процесса. «Когнитивная система — система познания человека, сложившаяся в его сознании в результате становления его характера, воспитания, обучения, наблюдения и размышления об окружающем мире. На основе этой системы человек ставит себе цели, принимает решения о том, как надо действовать в той или иной ситуации, стараясь избежать когнитивного диссонанса. В основе когнитивной системы лежит взаимодействие мышления, сознания, памяти и языка. Носителем такой системы является мозг человека. Аккумулированные знания о действительности, выраженные в определённых знаковых системах, присущих определённой культуре или этносу, носят название концептов, сочетающих в себе как универсальные представления о мире, свойственные всему человечеству, так и субъективно-национальные, обусловленные ментальными и культурными особенностями этноса, говорящего на конкретном языке. Совокупность концептов (концептосфера) репрезентуется языковой картиной мира» \5\.

«Когнитивная карта — образ знакомого пространственного окружения. Когнитивные карты создаются и видоизменяются в результате активного взаимодействия субъекта с окружающим миром. Когнитивная карта - субъективная картина, имеющая пространственные координаты, в которой локализованы отдельные воспринимаемые предметы. Карта не равна территории, но от того, какой «картой» пользуешься, очень часто зависит, куда, когда, каким образом и в каком состоянии придешь» \6\.

По мнению В. Зинченко и Б. Мещерякова «когнитивные карты - метафорический термин для обозначения целостного образа (представления) некоторой обстановки, сложившегося в ходе предшествующего опыта животного или человека и определяющего их поведение. Широко используемые людьми когнитивно-знаковые карты функционируют в виде интериоризированных, субъективных репрезентаций, согласно одному из центральных положений культурно-исторической психологии Л. С. Выготского» \1\.

В качестве рабочего понятия мы толкуем «когнитивную карту» как субъективную картину локализации разного рода объектов, имеющую пространственные координаты представленные последовательностью и направленностью связей между ними по определенному маршруту; целостный образ пространственного расположения объектов. От умения субъекта пользоваться «картой» зависит: куда, когда, каким образом и с какими результатами он способен «прийти».

«Когнитивное моделирование. Методология когнитивного моделирования, предназначенная для анализа и принятия решений в плохо определенных ситуациях, была предложена Аксельродом (Axelrod R., 1976). Она основана на моделировании субъективных представлений экспертов о ситуации и включает методологию структуризации ситуации: модель представления знаний эксперта в виде знакового орграфа (когнитивной карты) (F, W), где F— множество факторов ситуации, W— множество причинно-следственных отношений между факторами ситуации; методы анализа ситуации. В настоящее время методология когнитивного моделирования развивается в направлении совершенствования аппарата анализа и моделирования ситуации. В основе технологии когнитивного анализа и моделирования лежит когнитивная (познавательная-целевая) структуризация знаний об объекте и внешней для него среды в следующей последовательности: первичные представления об исследуемой ситуации, системное концептуальное исследование ситуации, структурированные знания о предметной области, построение когнитивной модели об исследуемой ситуации. Когнитивная модель ситуации, структурный анализ когнитивной модели, структурные свойства когнитивной модели, моделирование, основанное на целевом подходе. Результаты на уровне модели,

предметная интерпретация результатов моделирования, новые знания о динамике развития ситуации. Результаты когнитивной структуризации отображаются с помощью когнитивной карты (модели) \5\.

В рамках технологии «блочно-тематического планирования» успешно используются принципы, подходы и приёмы осуществления «когнитивной (познавательной-целевой) структуризации знаний об исследуемом объекте и внешней для него среды». На их основе разработаны алгоритмы создания моделей, позволяющих осуществить концептуальный, концептуально-технологический, технологический, содержательный и управленческий анализ наличной информации об объекте познания, организовать полученные знания в целостную систему, раскрыть потенциалы развития и/или инновационного преобразования изучаемого объекта. Модели обеспечивают возможность изучения, самостоятельного обогащения, структуризации и прочих исследовательских действий проблемных аспектов области познания, раскрывают возможности и потенциалы их целевой трансформации. Эффективность обучения моделированию и целенаправленному применению разноуровневых когнитивных моделей исследована в деятельности педагогов ДООУ Пермского края; в процессе учебной работы студентов ПГГПУ и обогащения профессиональных компетенций специалистов системы образования. Как показала практика включения моделирования в процессы изучения и преобразования той или иной области субъектного познания, она позволяет не только осуществить «ситуационный анализ» проблем, но и опосредует интеграцию процессов алгоритмизации и индивидуализации приёмов создания и успешного использования моделей в проектируемой субъектом деятельности. Практика моделирования обогащает когнитивную систему субъекта познания, активизирует формирование совокупности новых концептов, опосредующих развитие «языковой картины мира». Практика когнитивного моделирования области познания, формирует универсальные способы осуществления познавательных действий, подчиняющихся принципам целенаправленности, целеполагания, системности, интеграции, дифференциации, обобщения исходной и результативной информации в новую целостность, проявляющую свойства целеобразования, самоорганизации и динамики саморазвития.

В качестве примера использования когнитивного моделирования в развитии познавательных процессов и организации познавательной деятельности педагогов и детей (как субъектов образовательного процесса) рассмотрим «тематическую матрицу». Тематическая матрица - содержательная модель области познания. Матрицы не только ориентируют педагога в сущности предмета познания, содержании минимального объёма ожидаемых знаний, но и обозначают природосообразную последовательность организации процесса их освоения детьми. Содержание тематических матриц организовано в соответствии с принципами научности, последовательности, системности и ориентировано на возрастные особенности развития когнитивной, эмоциональной и деятельностной сфер детей дошкольного возраста. Так дети третьего и четвёртого года жизни в процессе познания ориентированы на выделение чувственных характеристик и слово-обозначение предмета познания. В плане интеллектуального развития они осваивают простые умственные операции (элементарный анализ, сравнение, группировку объектов по 1-2 признакам, обобщение 1-3-х существенных признаков предмета познания и др.). Дети пятого года жизни осваивают способы выявления возможных отношений предмета познания с окружающей средой. В формате когнитивной модели они «открывают» свойства предмета познания, характер его отношений к «себе подобным» и другими представителями ближнего и дальнего окружения. Интеллектуальный потенциал детей обогащается за счёт освоения и активного применения эмпирических моделей, направленных на выявление «скрытых» свойств предмета познания (преимущественно в опытно-экспериментальной деятельности); в практике установления причинно-следственных связей и отношений. На шестом году жизни актуализирован принцип «открытия» многообразия единичного. В процессах самоосуществления и утверждения своей индивидуальности, определения «социальной ниши» (места и роли в семье, в отношениях со сверстниками) дети с интересом откликаются на когнитивные модели организации родовидовых отношений в любой области познания. Их привлекают особенности организации жизни социальных животных (муравьёв, пчёл), «семьи» зверей и птиц (львиный прайд, стая пингвинов), биоценозы, симбиозы и т.п. На седьмом году жизни детей учат объединять (моделировать) освоенные знания о мире по признаку отнесённости познанных объектов к природно-климатической зоне Земли (вариативность среды обитания и виды живого, формы приспособления к наличным условиям обитания и пр.). Особое внимание в этом возрасте уделено развитию способности выделять неповторимо-индивидуальные характеристики любого предмета (области) познания, его самоценность и самодостаточность (по отношению к себе в т.ч.). Использование тематических матриц в работе с детьми дошкольного возраста, обеспечивает становление субъективно-ценностного, социально-ориентированного и устойчиво положительного отношения к предметам, явлениям и объектам познанной действительности. Процесс формирования целостного образа мира в деятельности со взрослыми и сверстниками организован в виде спиралевидной модели. Одни и те же разделы программы осваиваются детьми 3-7 лет в четырёх плоскостях (на 4-х условных ступенях обучения), но в разных объёмах и с разной глубиной по отношению к возрастным возможностям. Вертикаль спиралевидной модели – стратегия организации целостного

образовательного пространства, а линейно-плоскостная структура развёртывания содержания – тактика образовательного процесса. Способы познания и обработки детьми получаемой информации меняются по вертикали, а знания обогащаются в плоскости «возрастной спирали» - по горизонтали. Основание «спирали» - совокупность содержательных обобщений, организующих базис понятийного и образного мышления. Образовательный процесс организуется в соответствии с когнитивной моделью двойного кодирования поступающей информации в виде понятий (логогенов) и образов (имагенов) /4/. Обозначенный механизм опосредует формирование ментального образа действительности в отличие от традиционно-массового обучения детей ЗУНам.

Пример содержательной модели - «тематической матрицы» по теме СТРОЕНИЕ

Строение (постройка, здание) – то, что строят люди, звери, птицы с целью укрытия, защиты (от непогоды, от врага), отдыха и сотрудничества.

младшая	<p>Дом (жилище, постройка) – место, где тепло, уютно и безопасно; где можно укрыться, согреться.</p> <p>(внешние признаки: форма, размер, целесообразность конструкции, красота)</p>					
	<u>у человека</u>	<u>у зверя</u>	<u>у птицы</u>	<u>у рыбы</u>	<u>сказочный дом</u>	
	- дом	- нора - куст	- дупло - гнездо	- водоросли - аквариум	- рукавичка - теремок	
Углубление в тему: «Всё живое любит дом, хорошо, уютно в нём», «Дом есть у всех».						
средняя	<p>Строения - специальные постройки, (сооружения), которые строят животные и человек</p> <p>(целесообразность, конструкция-целостность, соразмерность).</p>					
	Деревянный - кирпичный – каменный -	детский сад - больница – магазин -	Муравейник - берлога - хатка -	дупло - гнездо -	скворечник - пещера - водоросли - дно - медведя -	Три поросенка - Пряничный - домик
	Строят: кто, что, зачем, как?					
Углубление в тему: «Муравейник, улей, дом. Чья постройка, кто там в нём?»						
старшая	<p>Строения – постройки из разных материалов (дерева, камня, глины). Предназначены для жилья, развлечений, покупок, лечения, учения и т.п.</p> <p>(многообразие строений по назначению, архитектура)</p>					
	<u>Для жилья:</u>	<u>Для развлечений:</u>	<u>Для покупок:</u>	<u>Для лечения:</u>	<u>Для учения:</u>	

	<p>Одноэтажные, многоэтажные дома</p>	<p>Театр, цирк, дом культуры</p>	<p>Магазины, киоски, универмаги</p>	<p>Больницы, поликлиники, амбулатории</p>	<p>Школа, детский сад, библиотека</p>												
	<p><i>Углубление в тему:</i> «Как человек учился строить». (Учился у животных: норка мышки – землянка; деревянная хатка у бобра, а у человека шалаш, хижина, изба. Уральская Хохловка – деревянные терема. Пещера - каменный дом, замок, кремль, дворец). «Уральское подворье», «Архитектура Перми».</p>																
Подготовительная	<p>Строения – прочные, удобные и красивые постройки, придуманные и созданные людьми разных стран для жилья, встреч и сотрудничества.</p> <p>(единство и многообразие строений; архитектура и дом для жилья)</p>																
	<p>Строения в разных <u>климатических условиях</u></p>			<p>Сказочные <u>строения:</u></p>	<p>Художественный образ <u>дома</u></p>												
	<p><i>Климат</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>холодный</i></td> <td style="text-align: center;"><i>умеренный</i></td> <td style="text-align: center;"><i>жаркий</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">-чум</td> <td style="text-align: center;">- изба</td> <td style="text-align: center;">- хижина</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- иглу</td> <td style="text-align: center;">- хата</td> <td style="text-align: center;">- вигвам</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">-сакля</td> <td style="text-align: center;">- юрта</td> </tr> </table>			<i>холодный</i>	<i>умеренный</i>	<i>жаркий</i>	-чум	- изба	- хижина	- иглу	- хата	- вигвам		-сакля	- юрта	<p>архитектура Изумрудного, Цветочного городов;</p> <p>Гроты Хозяйки медной горы</p>	<p>«Дом, который построил Джек», «Скрюченный домишко», «Избушка и терем Коковани», «Дворец Снежной королевы»</p>
<i>холодный</i>	<i>умеренный</i>	<i>жаркий</i>															
-чум	- изба	- хижина															
- иглу	- хата	- вигвам															
	-сакля	- юрта															
	<p><i>Углубление в тему:</i> проект «Архитектурная Русь», «Архитектура Европы, Азии», выставка-презентация творческой содеятельности детей и родителей «Как много разных построек кругом, и в каждой из них - чей ни будь дом».</p>																

Многолетний опыт работы в рамках «технологии блочно-тематического планирования» подтвердил тезис о том, что когнитивное моделирование с успехом может применяться во всех областях, где востребовано «само познание». После соответствующего обучения навыки когнитивного моделирования используются субъектом в рамках любого направления познавательной практики.

Список литературы

1. Большой психологический словарь(Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. -672 с. (С. 225-226).
2. Грибанова М.В. Блочно-тематическое планирование как средство оптимизации познавательно-эстетического развития детей 3-7 лет. Пермь, 2003.
3. Грибанова М.В. Технология блочно-тематического планирования как формат оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях. //Совершенствование образовательного и

- коррекционно-развивающего процессов в дошкольных учреждениях: материалы V Международной научно-практической конференции 15 марта 2012 года, г. Томск /под науч. Редакцией А.В. Яшук. – Томск : ЦНТИ, 2012. – 544 с.
4. Когнитивная психология : учебник для вузов /под. ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 122-127.
 5. Луценко Е. В. Интеллектуальные информационные системы: Учебное пособие для студентов специальности: 351400 "Прикладная информатика (по отраслям)". – Краснодар: КубГАУ. 2004. – 633 с. (Лекция 13. «Когнитивное моделирование»).
 6. Психологос. Энциклопедия практической психологии. Под ред. докт. психол. Наук, проф. Н.И. Козлова (электронное издание) http://www.psychologos.ru/articles/view/kognitivnaya_karta

СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ОСВОЕНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ УЧИТЕЛЕМ ГЕОГРАФИИ КАК ФАКТОРАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Иванова Т.Н.

МБОУ «СОШ № 70», г. Барнаул

Одним из ключевых факторов приобретения педагогического мастерства является освоение интеграционных процессов. Понятие «интеграция» применительно к системе обучения может принимать два значения: во-первых, это создание у обучающегося целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция – цель обучения), во-вторых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (здесь она – средство обучения). Как цель обучения интеграция создает условия для обучающихся, где они получают знания, отражающие связанность отдельных частей мира как системы, учатся представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Как средство обучения она направлена, прежде всего, на развитие эрудиции. По сути, она является условием для формирования компетентности, в том числе профессиональной.

Мы сегодня занимаемся педагогической деятельностью в информационном обществе. Следовательно, актуально усвоить такие понятия как: «информационно-образовательное пространство» и «предметность обучения».

Предметность обучения – «дидактический феномен, возникающий при организации целенаправленного процесса обучения и связанный с выделением актуальных в настоящее время аспектов культуры, на которые необходимо опираться при конструировании содержания образования» [1]. Предлагаем в этом определении изменить слова «образование» на «самообразование», применительно к профессиональному обучению педагога. Соответственно, предметность может рассматриваться как инструмент организации взаимодействия учителя-предметника и некоего уровня развития интеллектуальной, общественной и производственной жизни. В настоящее время необходима предметность, отражающая социокультурную сущность постоянно растущего педагога, возможности организации профессионально-познавательной деятельности в образовательной и профессиональной среде, направленной на формирование у школьного учителя не только представлений с позиций собственного предмета, а с позиций целостности мира человеческой культуры.

Цель данной статьи – научное осмысление собственного профессионального опыта учителя географии, синтезирующего в своей деятельности различные направления (музееведение, педагогику обучения детей и взрослых, туризм).

В 2009 г. на конференции автором представлена технология создания виртуального географического музея как проектное задание для учащихся в ходе систематизации и обобщения материала в течение изучения курса географии в 6,7 и 8 классах. В роли «экспонатов» выступают географические явления и объекты. Проект создает условия для саморазвития и самореализации творческой активности учащихся [6]. Данный опыт подтверждает актуальность интеграции музейных методов в обучение географии.

Неоднократно опубликован опыт научного географического исследования в соавторстве с воспитанниками [3;4]. Работы выполнены на стыке географии с демографией, музееведением. Девушки выпускницы научно-

исследовательского объединения «Поиск». Начав исследование в школе, они его продолжили в вузе. Это подтверждает роль интеграции, профессионального воспитания и приобщения к научному исследованию со школьной скамьи для саморазвития и профессионального роста. Программа дополнительного образования детей «Поиск» прошла экспертизу на краевом конкурсе «Сердце отдаю детям», неоднократно опубликована [2].

Автором предложен проект музейных арт-туров по географии и экологии [6;7;8;9]. Выделены их особенности в условиях интеграции во внеурочную деятельность школьников. Анализируются путешествия - образовательные программы, направленные на трехуровневое получение результатов: приобретение школьниками социальных знаний; ценностного отношения к социальной реальности и получения опыта самостоятельного общественного действия. Основной образовательной технологией определяется игровая, в том числе учебной деловой игры. Автором определена возможность использования коллекции музея в качестве регионального туристского ресурса Алтайского края посредством проведения экскурсий экологической тематики. Проанализирована обзорная экскурсия музея «Мир камня» и тематические экскурсии лаборатории минералогии географического факультета Алтайского государственного университета в г. Барнауле. Сделан вывод о роли интеграции инновационных процессов в туризме и образовании, обозначены перспективы разработки эколого-географических экспедиций для школьников.

Разработана концепция проекта взаимодействия турбизнеса, образования и культуры – «Школьного клуба путешественников» и представлена на международной конференции «Экономика. Сервис. Туризм. Культура-2013»[10]. Основным технологическим принципом организации всех его составляющих является интеграция, с помощью которой спроектирована взаимная адаптация технологий бизнеса с образовательными и воспитательными.

В заключении сделаем вывод, что в концептуальных основах образовательного стандарта по географии ведущая роль отводится интегративным процессам и межпредметным связям [6]. Важно не только усвоение школьниками знаний об особенностях географического пространства, но и умение ориентироваться в нем – осваивать, оценивать изменения и преобразования окружающей среды. Для эффективной организации данных процессов учитель географии, прежде всего сам должен владеть в совершенстве современными методами и средствами интеграции.

Список литературы

1. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
2. Иванова, Т.Н. Особенности организации научной деятельности учащихся в условиях интеграции с элементами довузовской профориентационной подготовки / Т.Н. Иванова//Через гражданское образование к гуманистическим ценностям: материалы краевого педагогического форума 26-28 марта 2010 года, посвященного Году учителя. Выпуск 1/под. Ред. Н.В. Молчановой – Барнаул: Азбука, 2010. – С.93-100.
3. Горланова, И. Историко-демографический портрет Топчихинского района Алтайского края с 1989 по 2002 годы / И. Горланова, Т.Н.Иванова// Родная сторона: сборник исследований по истории и культуре Топчихинского района. – Барнаул: Пять плюс, 2010. – С.187-203.
4. Иванова, Т.Н. География музейной сети Усть-Калманского района как предпосылка развития туристической индустрии в нем / Т.Н. Иванова, Г.М. Емельянова// Туристские ресурсы – основа развития сферы туризма в Алтайском крае: материалы научно-практической конференции (Барнаул, 03-08 октября 2011 г.) / ред. Кол.: Ю.И. Винокуров, А.Н. Романов, С.В. Харламов. – Барнаул: Азбука, 2011. – С.162-165.
5. Иванова, Т.Н. Музейные школьные арт-туры по г. Барнаулу туристической компании «Мастерская отдыха на Алтае» (к вопросу об инновационном использовании социально-культурных туристских ресурсов Алтайского края) // Т.Н. Иванова, Е.О. Любимова /Туристские ресурсы – основа развития сферы туризма в Алтайском крае: материалы научно-практической конференции (Барнаул, 03-08 октября 2011 г.) / ред. Кол.: Ю.И. Винокуров, А.Н. Романов, С.В. Харламов. – Барнаул: Азбука, 2011. – С.165-169.
6. Иванова, Т.Н. Возможность интеграции методов музееведения в обучении географии в школе / Т.Н. Иванова// Туристские ресурсы – основа модернизации экскурсионного дела в Сибири: материалы научно-практической конференции, организованной в рамках региональной специализированной выставки «Алттур. Алтай курорт 2011», 7-9 апреля 2011 г., Барнаул, 2012.- С.81-83.
7. Иванова, Т.Н. Коллекция минералогического музея как ресурс для организации туристических школьных познавательных маршрутов экологической направленности по Алтайскому краю / Т.Н. Иванова// Современные проблемы географии, экологии и природопользования [Текст]: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 25-26 апр. 2012 г./ Федер.гос.бюдж. образоват. Учреждение высш. Проф.

Образования «Волгогр. Гос. Ун-т» [и др.]; редкол.: С.Н.Кириллов (отв. Ред.) [и др.]. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. – С. 433-436.

8. Иванова, Т.Н. Коллекция геологического и минералогического музея как туристский ресурс / Т.Н. Иванова // Проблемы географии Урала и сопредельных территорий: мат-лы II Всеросс. Науч.- практ. Конф. С международным участием, 22-25 мая 2012 г. – Челябинск: «Край Ра», 2012. – С.170-173.
9. Иванова, Т.Н. Экскурсия экологической тематики как средство использования коллекции минералогического и геологического музея в качестве регионального туристского ресурса Алтайского края / Иванова Т.Н.//Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК – 2012): XIV Международная научно-практическая конференция: сборник статей /Алт.гос.техн.ун-т им. И.И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2012. – С. 45-48.
10. Иванова, Т.Н. Школьный клуб путешественников «Шестой континент» - проект взаимодействия образования, турбизнеса и культуры / Т.Н. Иванова, О.В. Суворова// Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК-2013): XV Международная научно-практическая конференция: сборник статей /Алт.гос.техн.ун-т им. И.И. Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2013. – С.85-87.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ФЕНОМЕНА ВНЕШНЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Гурьев М.Е.

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

Изучая влияние профессии на личность, исследователи, чаще всего, обходят стороной специфику поведения субъекта. Тем не менее, именно деятельность оказывает максимальное влияние на формирование особенностей личности.

Важность внешних проявлений для анализа личностных особенностей в отечественных концепциях, была подчеркнута еще С.Л. Рубинштейном. В зарубежной психологии даже было выделено отдельное направление, изучающее поведение человека, получившее название «бихевиоризм».

Как известно, индивидуальность способна проявляться на совершенно различных уровнях. Подобные различия могут заявлять о себе как в особенностях темперамента, личности, так и в особенностях проявления поведения субъекта. Именно такого рода различия, как правило, являются основанием для выделения типовых особенностей человека. С этой точки зрения особого внимания заслуживает понятие «стиль», которое можно считать наиболее обобщенным понятием, используемым для описания определенных внешних проявлений субъекта.

Изучение проблемы стилей деятельности является одной из важнейших проблем, позволяющих проследить не только механизмы адаптации к реальности, но и динамику изменения данных механизмов в зависимости от особенностей профессиональной деятельности [7].

Формирование представлений о проблеме стиля в психологии имеет свои специфические особенности. На данный момент можно говорить о том, что понятие «стиль» употребляется во множестве значений. Так в работах

некоторых авторов можно встретить такие термины как «индивидуальный стиль», «когнитивный стиль», «стиль эмоционального реагирования», «аффективный стиль», «стиль общения», «стиль преподавания», «стиль активности», «стиль деятельности», «стиль поведения», «стиль взаимодействия». И. П. Шкуратова считает, что: «...сфера употребления понятия так широка, что некоторые авторы считают это понятие междисциплинарным, входящим в категориальный аппарат различных наук...». Надо сказать, что в рамках различных теоретических направлений и концепций, действительно, даются совершенно различные определения понятия, рассматриваются различные подходы к классификациям стилей.

Анализируя определения понятия стиля, Е.А. Климов приводит несколько наиболее известных трактовок данного понятия. Так под понятием «стиль», чаще всего понимают:

- Совокупность приемов, способов работы, индивидуальная манера;
- Совокупность отличительных черт в творчестве данного человека (часто применительно к художественным профессиям);
- Течение, школа в искусстве, совокупность черт, отличающих творчество группы людей;
- Характерная манера выполнения спортивных упражнений, обусловленная принадлежностью к той или иной школе, а также индивидуальная особенность спортсмена [3].

Изучение исторического контекста проблемы привело к следующим результатам. Термин «стиль» как специальное понятие, в свое время, был введен А. Адлером, который понимал под стилем совокупность индивидуальных черт, особенностей поведения, динамику жизненных целей, способствующих маскировке и компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психических, социальных) и преодолению комплекса неполноценности или средство маскировки тех сторон личности, которые в данном обществе могут быть поняты как проявление неполноценности. По мнению А. Адлера такой стиль складывается стихийно, как следствие взаимодействия индивидуальных особенностей человека и условий его жизни. Подобное понимание стиля было обусловлено тем фактом, что это понятие автор связывал с общим жизненным фоном человека, то есть рассматривает стиль жизни в целом. В рамках работ автора, однако, такие понятия как стиль жизни, стиль личности и характер рассматриваются как синонимы [1].

Подобной точки зрения придерживается Г. Олпорт, который рассматривает стиль как совокупность индивидуальных навыков и привычек, отражающих систему «диспозиций» личности. К стилевым чертам Г. Олпорт относит те способы и средства, при помощи которых личность осуществляет свои цели и мотивы, то есть определенные операции. Так в числе стилевых свойств автор называет вежливость и разговорчивость, постоянство и решительность. Недостатком концепции Г.Олпорта является отсутствие различий в структуре индивидуальных операций, при помощи которых удовлетворяются мотивы, и те функционально-динамические особенности, которыми обусловлены эти операции. А по сути дела не достаточно учитывает психологическая составляющая стиля. Несмотря на то, что, в отличие от предыдущего автора, он считает, что стиль не всегда является частью базовых структур личности. Г. Олпорт также не избежал смешения в объяснении понятия стиля с понятиями восприятия и характера [4].

Понятие стиля используется и работах Г. Роршаха, который полагает, что определенные формальные характеристики должны проявляться в самых различных действиях субъекта. Эти формальные характеристики и обозначаются им понятием «стиль».

Указанные авторы придерживаются той точки зрения, что стиль является отличительной чертой деятельности, однако обусловленной личными особенностями человека.

В целом в зарубежной психологии проблема стиля рассматривается как индивидуальное различие, в основе которого, чаще всего, лежат личностные особенности, либо эмоции (А. Адлер), поведение (К. Томас, Р. Лазарус, С. Фолкман), либо и то и другое (Г. Олпорт). Можно назвать также ряд работ, которые посвящены так называемым когнитивным стилям, которые рассматривались как индивидуальные различия в познавательной деятельности субъекта (Г. Уиткин, Дж.Клейн, Р. Гарднер).

С точки зрения анализа детерминант формирования стиля, интерес представляют работы К. Левина, которые были посвящены исследованию стилей лидерства. В своих экспериментах К. Левин выявил зависимость эффективности руководителей от преобладающего стиля руководства. Работа К. Левина инициировала ряд исследовательских программ в зарубежной психологии, в ходе которых была предложена новая классификация стилей лидерства. Дальнейшее изучение данного феномена привело к констатации следующего факта. Обнаружилось, что стили лидерства, которые демонстрировали свою эффективность в одной ситуации, не обязательно оказываются эффективными в другой [9].

Во второй половине XX в. в зарубежной психологии, в качестве детерминанты стилей, заявляется внешняя составляющая поведения человека. Данный подход характеризовался уходом от психологической к социально-

психологической детерминантам явления. В свою очередь, это привело к возникновению ряда «ситуационных» теорий стиля, характеризующихся «точечным» подходом к исследованию проблемы.

В этот же период в отечественной психологии проблема стиля только начала изучаться (несколько ранее началось изучение так называемых когнитивных стилей). Первенство исследования понятия стилей принадлежит Ю.А. Самарину, который понимал под стилем систему наиболее эффективных приемов и способов организации школьником своей самостоятельной работы. Автор связывал понятие стиля со способностями субъекта [8].

Работы указанного автора, так же как и представителей зарубежных концепций акцентируют внимание на социально-психологических составляющих изучаемого явления. Несколько позже детальный анализ понятия стилей проводится в работах В.С. Мерлина, Е.А. Климова и Б.А. Вяткина. [2].

Несмотря на то, что понятие продолжает рассматриваться как проблема индивидуального стиля деятельности (предметной, учебной или общения), то есть зависимая от деятельности, общий план рассмотрения проблемы уходит в сторону изучения индивидуальных характеристик человека, где человек рассматривается как целостное явление.

По мнению В.С. Мерлина, обобщенная характеристика человека может быть описана в психологии с помощью понятия интегральной индивидуальности, которая и способна объяснить понятие стиля, представляющего собой направление развития индивидуальности (или ее форму), в зависимости от доминирования различных уровней этой индивидуальности и характера образующихся между различными проявлениями индивидуальности связей. В качестве основного звена, опосредующего связи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, называется деятельность.

В.С. Мерлин применяет термин «стиль» для понимания взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности. При этом в зависимости от различных объективных требований деятельности одни и те же свойства личности могут выражаться в разных стилях. Именно поэтому в школе В.С. Мерлина используется не понятие стиля личности, а понятие индивидуального стиля деятельности [5].

В свою очередь, доказано, что связи между разноуровневыми свойствами индивидуальности изменяются в зависимости от того, какие действия, операции и промежуточные цели для решения задачи выбирает человек. При этом именно устойчивые индивидуально-своеобразные системы целей, действий и операций в предметной деятельности или общении обозначаются автором как индивидуальный стиль деятельности или общения, который играет основную роль в развитии (гармонизации) индивидуальности.

Таким образом, в лаборатории В.С. Мерлина было принято рассматривать в основном индивидуальный стиль предметной деятельности или общения, понимаемый не как набор отдельных свойств, а как систему устойчивых операций и действий, при помощи которых преодолевается отрицательное влияние на деятельность какой-либо индивидуальной особенности субъекта (компенсаторная функция стиля) или рассогласование некоторых разноуровневых индивидуальных свойств и образование более гармоничной их системы (системообразующая функция стиля). При этом главными условиями формирования индивидуального стиля считалось положительное отношение человека к деятельности (его направленность) и ее творческий характер (наличие широкой зоны неопределенности требований деятельности). Под зоной неопределенности деятельности он понимал вариативность частных и промежуточных целей, операций и движений в однозначно обозначенных границах деятельности. Объективные условия зоны неопределенности заключаются в том, что одни и те же объективные требования могут быть осуществлены при помощи различных промежуточных целей, операций и движений.

Таким образом, в работах В.С. Мерлина термин «стиль» применяется для понимания взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности. Необходимо сказать, что работы В.С. Мерлина наложили определенный отпечаток на работы всех последующих авторов в области стиля.

В работах Б.А. Вяткина стиль рассматривается в рамках концепции, предложенной В.С. Мерлиным. Автор также полагает, что необходимым звеном изучения понятия стиля является включение данного понятия в структуру интегральной индивидуальности. Однако делает упор на то, что человек не должен являться пассивным посредником в структуре окружающей среды, а начинает сам активно искать наиболее эффективные приемы и способы деятельности и общения, однако только в тех случаях, когда изменяются (повышаются) требования деятельности, то есть когда сам он проявляет определенную активность. Современное представление об активности исходит из понимания ее как меры взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, как такого способа самовыражения и самосуществования личности в жизни, при котором достигаются качества личности как целостного, самостоятельного и развивающегося субъекта [10].

При этом, по мнению Б.А. Вяткина, проявления активности у человека весьма разнообразны. Различают такие ее разновидности как моторная, сенсорная, интеллектуальная, эмоциональная, волевая, социальная и т.д. Очевидно, что в разные возрастные периоды они все неравнозначны. В разные времена различные виды

активности в силу большей значимости выступают как ведущие, обладая при этом системообразующей функцией в структуре интегральной индивидуальности. При этом стиль активности выступает как условие приспособления индивидуальности к требованиям деятельности, а также как условие, опосредующее образование разноуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности, то есть, по сути дела, выполняет адаптивную функцию.

Таким образом, Б.А. Вяткин вводит понятие стиля активности, рассматривая при этом понятие стиля как многоуровневое и многокомпонентное образование, обусловленное системой разноуровневых индивидуальных свойств, направленное на достижение успеха в деятельности. При этом автор подчеркивает, что стиль активности, являющийся ведущей для определенного периода возрастного развития или для специфической деятельности в структуре интегральной индивидуальности, и выполняет системообразующую (гармонизирующую) функцию.

Формирование стиля может происходить как стихийно, так и целенаправленно. Выделение комплекса условий определяющих формирование индивидуального стиля активности имеет важное значение для повышения эффективности обучения и воспитания.

В более поздних работах А.А. Волочков и Б.А. Вяткин пытаются структурировать уровни различных видов активности человека в соответствии с параметрами его индивидуальности. Согласно их концепции любая активность должна включать следующие параметры:

- потенциал активности (мотивация, обучаемость);
- активность регуляции (воля, внимание, когниции);
- динамический компонент (темп, интенсивность активности и стремление к изменениям);
- результативный компонент (успеваемость, эффективность, субъективные переживания.

Удовлетворенность-неудовлетворенность трудом).

Доминирование одного из указанных компонентов определяет наличие определенного стиля активности человека (в том числе учебной). Данный подход объясняет многоплановость выделения понятия стилей.

Различным стилям активности посвящены также работы П.В. Токарева, М.Р. Щукина, Б.А. Вяткина и др. [6].

Не менее интересными с точки зрения описания стилей, представляются и работы Е.А. Климова. Автор полагает, что проблема индивидуального стиля – это проблема наивысшего уровня достижений в деятельности каждого человека, проблема мастерства и его формирования, проблема оптимального «стыкования», уравнивания субъекта с объективными требованиями. Именно поэтому его работы направлены на изучение не всего спектра активности личности, а лишь на особенности стилей деятельности.

Феноменологические особенности понятия «стиль» также разрабатываются в трудах Н.С. Лейтеса, Н.Д. Левитова.

В работах Н.Д. Левитова поднимается вопрос о связи особенностей деятельности с нейродинамическими характеристиками человека. Исследуя стили педагогической деятельности, автор указывает на отсутствие однозначной зависимости стиля деятельности от темперамента человека. В рамках другой выборки подобный вывод делает Н.С. Лейтес. Последний, связывая проблемы стиля с категорией способностей, полагая, что среди детерминант стилей деятельности ведущими являются социально-психологические, а не нейродинамические особенности личности.

В последние годы появился ряд системных исследований в области психологии стиля. В рамках указанных работ поднимается вопрос о поиске общей модели понятия «стиль» в целом. По мнению И.П. Шкуратовой, «...существование десятков параметров индивидуальности, называемых стилевыми проявлениями, отображает одну и ту же психологическую реальность, обозначаемую различными терминами». В то же время автор полагает, что устойчивость данных проявлений заставляет думать о существовании общих факторов, с помощью которых возможно создание адекватных объяснительных моделей и предлагает ввести в качестве объяснительного – понятие «стиль человека», понимая под этим устойчивый паттерн любых индивидуальных проявлений, выражающийся в предпочтении индивидуумом конкретной формы (способа) взаимодействия с физической и социальной средой [11].

Таким образом, понятие стиля в структуре психологических знаний занимает особое место и рассматривается как динамичная, целесообразная система взаимосвязанных действий, направленных на уравнивание внутренних и внешних условий индивида.

Список литературы

1. Адлер А. Наука жить. / Пер. с англ. и нем. Сост. и общ. ред. А.А.Юдина. Киев.: Port-Royal, 1997. - 368 с.
2. Вяткин Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности. М.: Физкультура и спорт, 1978. - 134 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионала. Избр. псих. труды. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. - 400 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 254 с.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. - 256 с.
6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: /Под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. СПб.: Речь, 2001. - 448 с.
7. Рубинштейн С.Л. Общая психология. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. - 402 с.
8. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: ИПП-ИСПЮ, 2000. - 469 с.
9. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж.: НПО «МОДЭК», 1998. - 538 с.
10. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000. - 199 с.
11. Шкуратова И.П. Пространство стилевых проявлений //Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В.Либина. М.: Смысл, 1998. - 304 с.

**СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

**СЕКЦИЯ №15.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**СЕКЦИЯ №16.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

**СЕКЦИЯ №17.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

**СЕКЦИЯ №18.
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

**СЕКЦИЯ №19.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТА НА ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ

Бондарева Н.А.¹, Бондарева С.В.²

¹Воронежская государственная лесотехническая академия, г.Воронеж

²Воронежская государственная медицинская академия им. Бурденко, г.Воронеж

Результативность усвоения знаний в ВУЗе напрямую зависит от здоровья студента, но преподаватели не рассматривают сохранение здоровья студентов как одну из задач ВУЗа, считая основной его задачей - образовательный процесс. Состояние здоровья студентов вызывают тревогу, особенно в адаптационный период.

Характерным для биофизиологической адаптации человека является то, что он может использовать разнообразные вспомогательные средства, являющиеся продуктами его деятельности (например, теплую одежду, жилье и т.д.). У человека обнаруживаются способности и к произвольной психической регуляции некоторых

биологических процессов и состояний, что расширяет его адаптационные возможности. У каждого человека есть своя модель внешнего мира, по которой формируется план и программа поведения. У людей с высоким уровнем тревожности эта модель является неустойчивой, что в сложной ситуации может приводить к отказу от деятельности. К факторам, ухудшающим адаптацию в трудной ситуации, относится недостаток информации. Этот фактор считается основной причиной дезадаптации. Именно из-за недостатка информации могут возникать эмоции и начинаться стрессовые состояния. И наоборот, облегчает адаптацию опыт человека, а помогает преодолевать трудности хорошее здоровье и волевые качества. Адаптация происходит во время взаимодействия факторов внешней среды и организма человека. Эти адаптогенные факторы, к которым происходит адаптация, могут быть экологическими, физиологическими, социальными, психологическими, профессиональными.

Адаптация студентов к условиям обучения в вузах имеет свою специфику. Основной проблемой адаптации считают перестройку школьного отношения к учебному процессу. Успешность в обучении может быть не только и не столько показателем общей одаренности или высокой трудоспособности, но и показателем адаптированности. Особенно это касается иностранных студентов.

Иностранные студенты, приезжающие на учебу в нашу страну, должны адаптироваться не только к вузу, не только к жизни в общежитии, но и к жизни в чужой стране. Эти условия адаптации оказываются для них зачастую экстремальными. Они приезжают из разных стран мира, то есть из разных климатических зон, являются представителями разных социумов с совершенно различными культурами, традициями, системами норм и ценностей. Они, как и все люди, обладают индивидуально-психологическими особенностями, которые также могут проявляться в адаптационном процессе. Иностранцы, приезжающие в другую страну, испытывают влияние климата, связанное со сменой климатических зон, сбой биоритмов из-за смены часовых поясов. Они подвергаются воздействиям неблагоприятных погодных условий. Важный фактор воздействия – это питание. Студенты, живущие в общежитии вынуждены пользоваться столовой. Непривычным может быть вид пищи, ее вкусовые качества, может быть недостаточным ассортимент продуктов. Также известно, что во многих странах сейчас очень популярно обезжиренное питание, чем не может похвастаться русская кухня.

Кроме физиологических факторов, не могут не оказывать воздействие социальные факторы, то есть новая социальная среда. Студенты, приезжающие на учебу в Россию, живут, как правило, в общежитии. Это непростая ситуация даже для иногородних российских студентов. Для иностранных же студентов часто общежитие является камнем преткновения в адаптационном процессе. Во-первых, значительное количество студентов ухудшает свои жилищные условия при приезде, во-вторых, общежитие - это не только временное место жительства для них, но и место для самостоятельных занятий. Основным фактором, к которому надо адаптироваться, является учебный процесс, так как учеба - главная цель приезда иностранцев в нашу страну. Главной задачей высших учебных заведений является реализация образовательно-профессиональных программ высшего профессионального и послевузовского профессионального образования путем создания необходимых для этого условий, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики.

Будущее у большинства выпускников, начинающих свою жизнь в вузе, - это прежде всего работа по избранной профессии. Но ведь опыт и мастерство сами не приходят. Их нужно завоевать в борьбе с огромным потоком научной информации, со старыми представлениями о своих способностях, с усталостью, неорганизованностью, умственной ленью.

Трудности, ожидающие студента любой специальности: резкая смена содержания и объема материала; разнообразие новых форм и методов преподавания (лекции, семинары, коллоквиумы, зачеты и т. д.); сложный язык научных текстов и лекционного материала; отсутствие навыков самостоятельной работы; неподготовленность, обусловленная обучением, предшествующим вузовскому; перестройка сложившихся привычек и навыков: смена места жительства, прежнего уклада жизни, общественного окружения. В этой связи разрушаются старые привычки, представления, связи, а новые еще не окрепли. Поэтому не все студенты переживают этот процесс безболезненно; резкий переход к самостоятельной жизни, вызывают новые трудности, возрастает необходимость самообслуживания- все это вызывает сомнения в своих способностях, неуверенность в силах, страх перед сессией, опасение быть отчисленным, а затем приводит к сомнениям в верности выбора вуза, специальности. Информационные перегрузки становятся причиной стрессов, психических срывов, нервного истощения.

Обучение в вузе относится к категории умственного труда и отличается рядом особенностей. Умственная деятельность многих работников выражается в реализации интеллектуальных способностей при решении различных задач. У студентов она определяется процессом обучения и заключается в усвоении огромного объема учебного материала, то есть в накоплении знаний и развитии интеллектуально-эмоциональной сферы. Именно умственная деятельность сопровождается функциональными изменениями в сердечно-сосудистой, эндокринной,

нервной системы, что вызывает нервно-эмоциональное напряжение, приводящее к нарушению систем адаптации и ведет к переутомлению, нарушению здоровья. Структура и условия учебной деятельности студента усложняются. Продолжительность рабочего времени составляет 9-11 часов в день, а в сессионные, может возрасти до 12 - 15 часов.

Умственная деятельность студентов протекает, как правило, на фоне эмоционального напряжения. Такое напряжение обусловлено необходимостью одновременного изучения многих дисциплин за сравнительно короткий срок. Установлена связь личностной тревожности с уровнем способностей. По данным А.Ф. Белова, М.М. Лапкина, Н.В. Яковлева (1993, 1994) высокие показатели успеваемости демонстрировали студенты, обладавшие одновременно высоким уровнем способностей и высоким уровнем личностной тревожности. Наличие высоких показателей этих качеств в отдельности не способствовало достижению успехов в учебе. Более того, высокие показатели личностной тревожности при низком уровне общих способностей требуют от организма студентов наиболее значительных усилий для получения хороших результатов. Значительно меньших физиологических усилий требуется студентам с низким уровнем тревожности.

Установлена также связь личностной тревожности с механизмами регуляции сердечного ритма. Так, в состоянии покоя частота сердечных сокращений, напряжение и частота сердечного ритма были тем больше, чем выше был уровень личностной тревоги.

Наблюдается тесная связь психофизиологических показателей со свойствами личности, определяемыми в категориях интро-экстраверсии. Как показывает анализ литературного материала, экстравертам присуща высокая скорость выполнения различных задач. Им же свойственно легкое переключение с одного вида деятельности на другой. Но из исследований психологов следует, что экстраверты, начиная быстрее выполнять задания, быстрее интровертов снижают свою активность, тем самым допускают ошибки.

При рассмотрении проблемы умственной работоспособности на первый план выдвигаются аспекты, связанные с оценкой результата деятельности, выяснения роли индивидуальных психофизиологических особенностей, поиском путей максимального использования своего интеллекта. При этом в меньшей степени уделяется внимание вопросу о том, какими физиологическими усилиями дается эта деятельность и каково ее воздействие на функциональное состояние человека. В работах ряда авторов показано, что эффективность умственной деятельности в значительной степени определяется свойствами ВНД человека и менее полно представлены данные о роли этих свойств в развитии напряжения физиологических систем организма, обеспечивающих данную деятельность. Наиболее чувствительной в адаптационно - приспособительной деятельности организма является сердечно-сосудистая система. Таким образом, отсюда следует, что в многочисленных физиолого-гигиенических исследованиях, проведенных в последние годы, отмечается ухудшение функционального состояния организма студентов в процессе адаптации к учебной деятельности. Многоуровневая функциональная система адаптации формируется при взаимодействии и взаимовлиянии психологических и физиологических компонентов приспособительных реакций.

В сложной системе структур, реализующих адаптационный процесс, важнейшее значение имеет вегетативная нервная система. Взаимосвязь и взаимозависимость эмоционально-мотивационной сферы и систем вегетативного регулирования обуславливает необходимость комплексного изучения соотношений психологических и вегетативных функций в адаптации. В условиях возросших требований к адаптационным возможностям организма студентов необходим также индивидуально-типологический подход к прогностической оценке эффективности приспособительной деятельности, которая влияет на возникновение тревожности.

Чаще всего тревогу рассматривают как негативное состояние, связанное с переживанием стресса. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается студент, но переживание тревоги свойственно любому человеку в адекватных ситуациях. Причины тревожности на социальном уровне – нарушение общения. На психологическом уровне – неадекватное восприятие студентом самого себя, на психофизиологическом уровне причины тревожности связываются с особенностями строения и функционирования ЦНС.

Личностная тревожность проявляется не обязательно в поведении, она имеет выражение субъективного неблагополучия личности, создающего специфический фон её жизнедеятельности, угнетающий психику.

Личность с высоким уровнем тревожности склонна воспринимать окружающий мир как заключающие в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности.

Высокий уровень тревожности создаёт угрозу психическому здоровью личности, способствует развитию предневротических состояний, отрицательно влияет на результаты деятельности. Отмечается корреляция тревожности со свойствами личности, от которых зависит учебная деятельность.

Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности. Тревожность

ведет к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в общении, связана с отрицательным социальным статусом, формирует конфликтные отношения.

Как мы видим, решение проблемы тревожности относится к числу острых и актуальных задач психологии. Изучение, а также своевременная диагностика и коррекция уровня тревожности у студентов поможет избежать ряда трудностей.

Список литературы

1. Бадиков, В.И., Быкова, Е.В., Климина, Н.В. Теория функциональных систем П.К.Анохина в изучении психофизических показателей результативной деятельности студентов // Вестник Российской АМН. 1997, №12. С.45-49.
2. Белов, А.Ф., Лапкин, М.М., Яковлева, Н.В. Успешность обучения студентов медицинского ВУЗа: дифференциально-психологический аспект // Психол. журн. 1994. Т.15. № 1. С.81- 86.
3. Истратова, О.Н. Справочник психолога-консультанта организации/О.Н. Истратова, Т.В. Экскакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 638 с.
4. Крысько, В.Г. Социальная психология: словарь-справочник/В.Г. Крысько. – Мн.: Харвест, 2004. – 688 с.
5. Пасынкова, Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психол. журн. Т.17. №1. 1996. С. 169-174
6. Постовалова, Г.И. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов/Г.И. Постовалова. - М.: Азимут-Центр, 1993. – 229 с.
7. Умрюхин, Е.А. Энергообмен и вегетативные функции у студентов при учебной и экзаменационной нагрузках / Умрюхин Е.А., Быкова Е.В., Климина Н.В. // Физиология человека. - 1996. - Т.22, N 2. - С. 108-111.

СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОБЛЕМУ

Шило Т.Б.

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В психологических науках нет единого мнения о компонентах структуры креативности. Исследователи, анализируя данную проблему, выделяют различные аспекты и разные структурные компоненты креативности. Существуют исследования, например Ф. Джаксона, С. Мессика и др. ученых, в которых креативность определяется взаимодействием способностей, высокой мотивацией, а также сочетанием других факторов, например эрудицией, стилем мышления и особенностями личности, разнообразным сочетанием когнитивных и эмоциональных качеств. Однако большинство исследователей, рассматривая структуру креативности, опираются на теорию креативности Гилфорда, в которой были выделены такие структурные компоненты как: беглость, гибкость, оригинальность и точность. Данные показатели были обозначены Гилфордом в 50-х годах XX века, когда было оформлено новое направление, изучающее «специфическую способность, не сводимую к интеллекту –креативность» [3]. В рамках этого направления Гилфорд систематизировал все результаты в области общих способностей и создал кубообразную модель структуры интеллекта, классифицирующую свойства интеллекта по трем измерениям: операции, содержание, результаты. Им было выделено пять типов операций: познание, запоминание, продуктивная дивергенция, продуктивная конвергенция и оценивание. Содержание автором определялось природой материала и могло быть: изобразительным, символическим, семантическим, поведенческим. Результаты в модели были представлены элементами, классами, отношениями, системами, преобразованиями и примечаниями. Внутри описанной исследователем модели были выделены четыре основных фактора креативности: *оригинальность* – способность продуцировать отдельные ассоциации, необычные ответы; *семантическая гибкость* – способность выделять функции объекта и находить способы его нового использования; *образная адаптивная гибкость* – способность изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности; *семантическая спонтанная гибкость* – способность продуцировать разнообразные идеи.

Концепция Гилфорда приобрела большую известность и широкое применение в научных кругах, а выведенные им структурные элементы креативности легли в основу разнообразных теорий других исследователей. Так П. Торренс, продолжая работу над структурой креативности, видел основу креативности в способности личности к «порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов

интеллектуальной деятельности – в широком смысле; и дивергентные способности – в узком смысле» [1]. В целом креативность по Торенсу – это процесс выявления пробелов в информации, процесс образования идей и разнообразных гипотез, их проверка и модификация. Таким образом, исследователь расширил структуру показателей креативности и ввел еще один критерий – *разработанность*, заключающийся в способности личности детально разрабатывать возникшие идеи.

В дальнейшем исследователи, основываясь на предложенные Дж. Гилфордом и П. Торренсом структуры креативности, расширяют ее, выделяя в ней самостоятельные и отдельные показатели. Так Е.Е. Туник отмечает, что в структуру креативности входят такие критерии (способности) как чувствительность к проблеме, способность к синтезу, способность к выделению сходства и различия, способность к прогнозированию, способность к воссозданию недостающих деталей, дивергентное мышление.

И.А. Малахов выделяет следующие критерии креативности: мышление (дивергентное и конвергентное); качественные показатели мыслительной деятельности (широта категоризации, беглость, гибкость, оригинальность); воображение (воссоздающее и творческое); творческое самочувствие (интеллектуальное и эмоциональное); интеллектуальная инициатива (творческая активность, чувствительность к проблеме, легкость в поиске проблемы).

Модель Ф. Вильямса [8] содержит такие креативные факторы, как: когнитивно-интеллектуальные творческие факторы мышления (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) и личностно-индивидуальные творческие факторы – аффективно-чувственные (способность пойти на риск, сложность, любознательность, воображение).

Т. Амабал предполагает модель креативности, включающую в себя умения, относящиеся к определенной области знаний, компетентность (образование и способности), креативные процессы (личность, когнитивный стиль, рабочие навыки) и внутреннюю мотивацию (интерес, включенность).

А.М. Матюшкин в структуре креативности выделяет следующие компоненты: любознательность, интуитивность, легкость владения языком как средством формирования мыслей [10].

В структуре креативности Н.Ф. Вишняковой выделяется три подхода к показателям креативности: креативность как личностная категория, связанная с саморазвитием и самоактуализацией; креативность как созидательный процесс; и креативность как результат деятельности, связанной с созданием нового [5].

Д.Б. Богоявленская рассматривает показатели креативности не по продукту, а по процессу, выделяя интеллектуальную активность в качестве основной единицы анализа творчества. Под интеллектуальной активностью автор понимает «интегративное образование, которое проявляется в познавательной деятельности, выходящей за пределы требований данной проблемной ситуации» [4]. При этом в структуру интеллектуальной активности входят как умственные способности, так и мотивационные факторы, взаимодействие которых дает то свойство личности, которое определяет индивидуальный уровень креативности.

По мнению В.Н. Дружинина и Н.М. Гнатко, в структуре креативности можно выделить два уровня: потенциальный и актуальный. С точки зрения исследователей потенциальная креативность – это креативность деятельностная, характеризующая готовность личности к приобретению актуальной и творческой активности. Этой же точки зрения придерживается и А.Н. Лук, считая, что понятие креативность шире, чем творческий потенциал. Однако, исследователь считает, что основным структурным элементом креативности являются творческие способности. В связи с этим в свою модель он входит три группы творческих способностей: способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности), с темпераментом (эмоциональность) и умственные способности. При этом автор выделяет большое разнообразие творческих способностей, связанных, как с психофизиологией человека, так и с психическими процессами: [7]

- зоркость в поисках – способность увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного, т.е. увидеть проблему и способ ее решения;

- способ кодирования информации нервной системой – это способность манипулировать с различными типами символов (кодами);

- способность к свертыванию мыслительных операций – это способность к замене нескольких понятий одним, относящимся к более высокому уровню абстрагирования, способность к использованию все более емких в информационном отношении символов;

- способность к переносу – умение отделить специфический аспект проблемы от неспецифического, переносимого в другие области, по сути это способность к выработке обобщающих стратегий, т.е. поиск аналогий;

- боковое мышление – это способность увидеть путь к решению, используя «постороннюю» информацию;

- целостность восприятия – способность воспринимать действительность целиком, не дробя ее на части;

- готовность памяти – способность памяти «выдать» нужную информацию в нужную минуту (сообразительность);
- сближение понятий – это легкость ассоциирования и отдаленность ассоциируемых понятий, т.е. способность сближать понятия и выводить из них новые и правильные заключения (остроумие);
- гибкость:
 - а) мышления – способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, далекому от первого по содержанию;
 - б) интеллекта – способность вовремя отказаться от скомпрометированной гипотезы;
- способность к оценочным действиям – способность к оценке, к выбору одной из многих альтернатив до ее проверки;
- способность к «сцеплению» – способность индивида объединять вновь воспринимаемые сведения с прежним личностным опытом, включать их в уже имеющуюся систему знаний, группировать данные тем или иным способом;
- легкость генерирования идей – способность порождать множество идей;
- беглость речи – легкость индивида оформлять новую идею в слова;
- способность к доведению до конца – способность к доработке деталей, к доведению до совершенства первоначального замысла.

Перечисленные выше способности, по мнению А.Н. Лука, составляют основу структуры креативности в комплексе и, выявление одной какой-либо способности не может служить ключом к диагностике общей креативности и быть залогом продуктивности мышления.

Вслед за А.Н. Луком, современный исследователь Т.А. Барышева рассматривает креативность как системное психологическое образование, имеющее многомерное и многоуровневое строение, состоящее из следующих элементов:

- мотивационные параметры: интересы, мотивация, творческая позиция, потребность в творчестве;
- аффективные параметры: эмпатия, эмоциональность, лабильность и т.д.;
- интеллектуальные параметры: интуиция, способность к преобразованию, дивергентность, прогнозирование;
- эстетические параметры: чувство юмора, стиля, перфекционизм, ассоциативность;
- экзистенциальные параметры: креативная модель мира, уникальность, нонконформизм и т.д.;
- коммуникативные параметры: сотрудничество, мотивирование других, аккумуляция творческого опыта;
- компетентность (актуальный уровень владения какой-либо областью знаний).

Перечисленные выше структурные компоненты креативности в комплексе определяют «творческую стилистику поведения, обеспечивают продуктивность, новизну, уникальность способов и результатов деятельности, предрасположенность и готовность личности к творческим преобразованиям в различных сферах жизнедеятельности» [2].

Нестандартную, отличающуюся от предыдущих исследований, структуру креативности предложили такие исследователи, как: А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, А.Б. Никитина, Н.Ф. Чубук и др. Данная группа ученых, рассматривая специфику художественной одаренности и называя креативность термином «творчесткость», отмечает, что показатель креативности оригинальность «неадекватен сути художественного творчества» – он «не может служить показателем художественной одаренности ребенка» [9], потому что не отражает сути этого вида творчества. При этом выявление отдельных психологических или психофизических качеств личности, необходимых для занятий конкретным видом искусства, например: звуковысотный слух, чувство ритма, тонкое цветоразличение, зрительная память, пластика, гибкая моторика и т.д., ни к чему не приведут, т.к. данные способности не являются ни элементами, ни признаками одаренности художественного творчества, а в лучшем случае лишь возможными предпосылками. В отличие от предыдущих теорий, исследователи вводят в структуру творчесткости такой компонент, как *личностная заинтересованность в творчестве*, проявляющаяся в ярко выраженной, устойчивой, не ситуативной склонности ребенка к занятиям искусством. Следующим наиболее важным элементом структуры является эстетическое отношение к миру – *особое отношение к самой жизни*, благодаря которому жизненный опыт человека, преобразуется в содержание художественных произведений, порождает искусство – «Все во мне, и я во всем!..» (Ф.И. Тютчев). При этом данная способность заключается в том, что художник (поэт, музыкант, актер и т.п.) способен относиться ко всему, как к живому и видит во всем окружающем проявление внутреннего состояния, настроения и характера. По мнению авторов, эстетическое отношение к миру делает человека способным к художественным преобразованиям жизненного опыта, и в то же время властно побуждает его к этим преобразованиям, то есть обладает мотивирующей силой. «Художник остро чувствует, что должен «стать голосом» этого безмолвного

мира, который открывает ему в эстетическом переживании свою потаенную внутреннюю жизнь и неутилитарную ценность, но сам не может поведать о ней» [9]. Чтобы создать такой выразительный образ, который действительно воплотит в себе и сообщит другим ценности эстетического переживания, художник должен целенаправленно преобразовать свой опыт и придать ему выразительную художественную форму. Он должен как бы выйти из потока собственных, ценностно значимых жизненных впечатлений и занять сознательную и ответственную *позицию автора*, который оформляет их выразительными средствами того или другого вида искусства. Выделяя следующий компонент творческой деятельности, исследователи отмечают, что когда человек, занимающий авторскую позицию, пытается создать выразительную форму, передающую его замысел, то в силу вступает *способность воображения*. В это понятие авторы вкладывают не общепсихологический смысл термина, а способность придать образ, то есть «во-образить» и сделать доступным другим то *необразное*, внутреннее, «бестелесное» эмоционально-ценностное ядро будущего произведения, которое, зарождаясь на почве эстетического отношения к действительности, живет поначалу только в душе художника. Это способность делать невидимое содержание – видимым, неслышное облечь в звучание, передать в поэтическом слове то, чего не ухватывает обычная речь.

Анализ исследовательских работ, посвященных креативности, показал, что «в индивидуальных вариантах структура креативности представляет собой своеобразное и уникальное сочетание мотивационных, эффективных, интеллектуальных, эстетических, экзистенциальных, коммуникативных, компетентностных креативных качеств и способностей, которые в комплексе «индексируют» творческую стилистику поведения, обеспечивают продуктивность, новизну, уникальность способов и результатов деятельности, предрасположенность и готовность к творческим конструктивным преобразованиям в различных сферах жизнедеятельности» [6.].

Список литературы

1. Torrance E. The nature of creativity as manifest in the testing //The nature of creativity. Cambridge, 1988.
2. Барышева Т.А. Психологическая структура креативности //Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – № 142. – 2012.
3. Бензелюк Е.И. Диагностические показатели креативности и их диагностика. – М., 2008.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М., 2009.
5. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис. д-ра психол. наук. – М., 1996.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009.
7. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976.
8. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб., 2003
9. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы: Методическое пособие /Под ред. А.Мелик-Пашаева. – М., 2010.
10. Что такое одаренность: Выявление и развитие одаренных детей/Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2006

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД

Январь 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2014г.

Февраль 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2014г.

Март 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2014г.

Апрель 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2014г.

Май 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2014г.

Июнь 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2014г.

Июль 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2014г.

Август 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2014г.

Сентябрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2014г.

Октябрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2014г.

Ноябрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2014г.

Декабрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2015г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).



ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Сборник научных трудов по итогам международной
научно-практической конференции**

**г. Казань
2014г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 09.06.2014.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 14,0.
Тираж 550 экз. Заказ № 1191.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58