

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ
К НЕПРЕРЫВНОМУ
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ
ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ**

Сборник научных статей участников
II Всероссийской заочной научно-практической конференции
с международным участием

23 апреля 2014 года



Владимир 2014

УДК 37.0:159.9
ББК 74.200.5.+88.531
П78

Редакционная коллегия:

Евсюкова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования (*ответственный редактор*)

Искренкова Мария Сергеевна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры начального образования

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Проблемы и перспективы подготовки современных педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей разных возрастов : сб. науч. ст. участников II Всерос. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 23 апр. 2014 г. / Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 220 с.
ISBN 978-5-9984-0520-4

В сборник включены статьи участников II Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, которые отражают широкий круг вопросов и проблем непрерывного социально-личностного развития детей разных возрастов, исследуемых в современном научном педагогическом знании и практической деятельности.

Издание адресовано специалистам в области педагогики и психологии, а также широкому кругу педагогов, интересующихся актуальными проблемами развития личности на современном этапе развития общества и образования.

УДК 37.0:159.9
ББК 74.200.5.+88.531

ISBN 978-5-9984-0520-4

© Коллектив авторов, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Белякова Н.В.</i> О проблемах и перспективах подготовки современных педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей разных возрастов на современном этапе	6
--	---

РАЗДЕЛ I. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

<i>Трофимов О.Е.</i> Формирование структуры профессиональной компетенции будущего учителя	15
<i>Евсюкова Н.И.</i> Профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности	18
<i>Аванесян Л.Р.</i> Актуализация личностного потенциала студентов в процессе психолого-педагогического практикума	22
<i>Болотова Т.В., Зотова И.А.</i> Формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в период непрерывной педагогической практики	25
<i>Шуть Н.Н.</i> Обучение студентов творчеству	35
<i>Костина В.В.</i> Социально-педагогическое проектирование воспитывающей среды для дезадаптированных детей и молодёжи	40
<i>Самохвалова И.Г.</i> Формирование аутопсихологической компетентности будущих педагогов	44
<i>Коваленко Д.В.</i> Значение и роль профессионально-правовой компетентности будущего инженера-педагога	48

РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ

<i>Василенко О.Н.</i> Формирование социальной ответственности у учащихся: актуальность проблемы	55
<i>Романова И.А.</i> Аксиологические основы культуры интеллектуальной деятельности младших школьников	58
<i>Василенко А.В.</i> Формирование ценностных ориентаций подростков	62
<i>Евсюкова Н.И., Карева К.С.</i> Организация игрового досуга младших школьников в семье	66
<i>Сандалов Н.</i> Формирование нравственности в раннем школьном возрасте как профилактика возникновения девиантного поведения школьников	70
<i>Лубянова А.И.</i> К проблеме правовой социализации детей дошкольного возраста	73
<i>Клусова М.В.</i> Возрастная обусловленность готовности ребёнка к школьному обучению	78

РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Шевелева М.А.</i> Исследование субъектности как социально-педагогической категории в философском аспекте.....	83
<i>Ершова А.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДОО в рамках реализации ФГОС	88
<i>Леонтьева И.М.</i> Особенности формирования познавательного интереса учащихся к экономическим знаниям	91
<i>Суботюк В.И.</i> Психолого-педагогические особенности экологического воспитания детей младшего школьного возраста	95
<i>Долгова А.А.</i> Применение индивидуально-групповой коррекционной работы для успешного усвоения учебного материала	99

РАЗДЕЛ IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

<i>Есина Н.А.</i> Готовность как результат реализации процесса профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.....	102
<i>Молодец И.И.</i> Проблемы подготовки учителей начальных классов к работе по ФГОС НОО	106
<i>Ломакина А.Н.</i> Формирование личности специалиста в воспитательном процессе	110
<i>Искренкова М.С.</i> О подготовке к публичному выступлению	113
<i>Белякова Е.С.</i> Значение общей культуры для личности учителя.....	119
<i>Порохня Л.А.</i> К проблеме формирования готовности будущего учителя к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций среди учащихся.....	124
<i>Польшина Ю.Ю.</i> Методы формирования толерантности.....	129
<i>Грубич О.Ю.</i> Социальное воспитание будущих учителей как составляющая правового образования	133
<i>Шадрина А.В.</i> Значение общеправовой подготовки в формировании будущего учителя.....	138
<i>Грубич Д.Ю.</i> Сущность общеправовой подготовки будущих учителей-правоведов	141
<i>Кабусь Н.Д.</i> Волонтерские инициативы будущих педагогов в контексте устойчивого развития общества	144

РАЗДЕЛ V. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Суржанская В.А.</i> Интерактивные технические средства в работе современного педагога	154
<i>Зайцева Л.И.</i> Педагогические условия интеллектуального развития старших дошкольников в процессе усвоения математических представлений.....	158
<i>Шмырева Г.Г., Медведкова Ю.В.</i> Использование уравнений в начальном курсе математики как средство формирования у младших школьников метапредметных и предметных компетенций.....	166
<i>Сухова Т.А., Сухова Е.В.</i> Умственный труд: генезис и современность....	171
<i>Манасова Г.Н.</i> Приемы развития действия нравственно-этического оценивания на уроках литературного чтения	177
<i>Юдина А.М.</i> Проблемы и перспективы развития толерантности в современном образовании	179
<i>Ильина В.Н.</i> Плагиат в историческом и современном аспекте	184

РАЗДЕЛ VI. СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

<i>Тихомирова С.В.</i> Особенности обучения бакалавра – будущего учителя начальных классов.....	189
<i>Фортова Л.К.</i> Подготовка педагога к профилактике авитальной активности детей и подростков	193
<i>Васильева М.П.</i> К проблеме профессиональной подготовки будущего социального педагога.....	206
<i>Шеплякова И.А.</i> Концепция формирования деонтологической культуры будущего социального педагога.....	211

Белякова Н.В.

*кандидат педагогических наук, доцент,
декан ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия*

***О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ
ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ***

В условиях динамичного развития общества и перехода на стандарты нового поколения на ступенях дошкольного [12] и школьного [13] образования, а также принятием «Профессионального стандарта педагога» [7], нельзя не согласиться с мнением О.А.Полежаевой [6; 482-485], о том, что развитие общества напрямую зависит от культурного и интеллектуального капитала каждого отдельного человека, где особую функцию выполняют особые профессиональные компетентности людей, обеспечивающих распознавание и сопровождающих совершенствование «стартовых возможностей» образовательных траекторий каждой конкретной личности.

В свете реализации идей гуманитаризации образования [1; 3–7], на наш взгляд, это в большей степени относится к представителям педагогической профессии, осуществляющим свою профессиональную деятельность на первой образовательной ступени, которой, с введением в действие с 1 января 2013 г. нового Федерального закона «Об образовании в РФ» [14], официально признана ступень дошкольного образования.

Учитывая, что образование сегодня рассматривается как фактор социальной мобильности граждан и позволяет человеку осваивать новые социальные роли, а его качество прямым образом влияет на престиж страны, позволяет обеспечивать конкурентоспособность государства на мировом рынке и привлекать финансовые инвестиции за счет высококвалифицированных кадров, возникает необходимость осуществлять поиск новых форм профессиональной подготовки будущих педагогов, обеспечивающих социально-личностное развитие детей разных возрастов, начиная с дошкольного возраста.

Интерес к проблеме профессиональной подготовки объясняется тем, что несмотря на широкое употребление данного понятия в научных публикациях и повседневной речи оно так и не получило конкретного определения. Это обусловлено различиями в подходах, которые выбирают ученые для раскрытия понимания того, что называется профессиональной подготовкой.

Отметим, что проблема профессиональной подготовки была предметом пристального внимания философов и ученых с древнейших времен. Так, различные вопросы профессиональной подготовки личности раскрывались в трудах античных философов. Еще Аристотель, Сократ, Платон говорили о том, что «развитие мышления человека, его мировоззрения успешно протекает в процессе деятельности, а источником познания является самопознание, ведущее к развитию знаний, поиску истины, что играет большую роль в подготовке молодого человека к самостоятельной жизни» [4].

Анализ научной литературы [15] показывает, что в России проблемы профессиональной подготовки педагога исторически являются предметом пристального внимания и изучения. Так М.В. Ломоносов в своих трудах акцентировал внимание на таких профессиональных качествах педагога, как знание предмета и методики преподавания, компетентность. К.Д. Ушинский большое значение придавал нравственности, личностным положительным качествам и умению преподавать. В.Г. Белинский отмечал исключительную важность профессии педагога. А.И. Герцен среди личностных качеств педагога на первое место выдвигал культуру, любовь к детям и любознательность, Н.Г. Чернышевский – доброту, разумность и рассудительность. В.В. Краевский [3] трактует профессиональную подготовку через усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, где делает акцент на том, что комплекса усвоенных знаний и специальных умений не всегда бывает достаточно для качественной педагогической деятельности, т.к. нередко выпускники педагогических вузов оказываются беспомощными перед педагогической действительностью, с которой они сталкиваются в образовательных учреждениях. Следовательно, усвоение определенных знаний, умений и навыков есть необходимое, но не единственное условие качественной подготовки будущих педагогов. Главным в определении качества является ориентация профессиональной подготовки на конкретную практическую деятельность.

Рассматривая проблему профессионально-педагогической подготовки современного учителя, В.А. Сластенин утверждал, что «решить задачи, которые ставит общество перед школой на современном этапе, может такой учитель, в котором развито системное видение педагогического процесса как целостного явления и готовность к его реализации. Поэтому особенно важно обратиться к поиску условий, которые способствовали бы формированию профессионализма будущего учителя» [11]. На наш взгляд,

это применительно и по отношению к организации профессиональной подготовки будущих педагогов для всех ступеней образования (от дошкольного до вузовского).

Профессиональную подготовку будущих педагогов как «процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирование основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, прогностических, конструктивно-организаторских, коммуникативных, рефлексивных), развитие важнейших профессионально-личностных качеств (эмпатии, эмоциональной устойчивости), становления на этой основе личного педагогического кредо» рассматривает А.А. Орлов [5].

Ряд ученых (В.В. Сериков, Г.Н. Сериков и др.) в своих работах отмечает, что профессиональная подготовка характеризуется «личностным опытом, который приобретается в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов и становится инструментом профессиональной деятельности» [9,10].

Обобщая рассмотренные выше положения [6], можно сделать вывод о том, что при всех различиях во взглядах ученых прослеживается и некоторое сходство. Так, например, все авторы говорят об усвоении фундаментальных знаний, умений и навыков как основном показателе профессиональной подготовки студентов. Кроме того, многие исследователи отмечают, что профессиональная подготовка предполагает формирование профессиональной готовности к практическому применению полученных знаний и развитию личностных свойств.

На наш взгляд, в условиях вузовской подготовки важной составляющей формирования профессионального опыта и необходимых для самостоятельной педагогической деятельности компетенций будущих педагогов является педагогическая практика. Педагогическая практика (учебная и/или производственная) – это составная часть основной образовательной программы высшего профессионального образования. Цели и объёмы практики определяются соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами по уровням подготовки высшего профессионального образования. Организация практики на всех этапах освоения ООП ВПО направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения обучающимися профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

Педагогическая практика позволяет будущим педагогам целенаправленно осуществлять ознакомительно-диагностическую деятельность, адаптироваться к условиям работы и режиму деятельности в образовательной организации, понять сущность и специфику педагогической профессии, формировать свою коммуникативную культуру, развивать организаторские умения, тактику и стратегию педагогического общения, овладевать различными технологиями воспитательной работы, формировать культурную и эстетическую компетенции, бережное и корректное отношение к детям, осваивать приёмы общения в ходе проведения творческих мероприятий с детьми и взаимодействия с родителями. Сроки педагогической практики устанавливаются вузами исходя из требований ФГОС ВПО и структуры учебного плана.

Анализируя европейскую систему педагогического образования, мы пришли к выводу о том, что в европейских программах подготовки педагогических кадров практика также занимает особое место. Её значимость для повышения качества педагогического образования отмечена во всех документах общеевропейского уровня. В соответствии с условиями непрерывного педагогического образования в программу практики включены три составляющие:

1. Внутриучрежденческая стажировка, обеспечиваемая профессиональными наставниками и руководителями учебных программ.
2. Двухнедельная стажировка, проходящая в центре подготовки педагогов (ИПК, ГИМЦ и т.д.);
3. Одногодичный курс стажировки на базе открытого университета по всему содержанию и структуре обучения.

Руководствуясь мнением Д.Р. Сабировой [8], которая отмечает, что стажировка стала главным звеном в процессе профессионального развития современных педагогов, начиная со студенческой скамьи и далее по цепочке: выпускники педвузов – учителя-практики – высококвалифицированные учителя – и так до получения статуса «старший воспитатель / преподаватель» и выше, мы пришли к выводу о том, что благодаря стажировке педагоги имеют возможность развивать свои педагогические способности на 5 уровнях: новичок – продвинутый молодой педагог (воспитатель/учитель) – специалист – знаток – эксперт. Данная модель открывает для молодого педагога перспективу по овладению педагогическим мастерством.

Стажировка характеризуется как процесс, в результате которого выпускники педагогических учебных заведений получают развивающую поддержку для того, чтобы продемонстрировать свои умения и способности в период первого года самостоятельной педагогической деятельности. Выпускник вуза в этот период называется стажером, а программа, направленная на становление будущего педагога как специалиста, имеет большое будущее, поскольку основана на прогрессивной модели обучения, педагогической поддержке и совершенствовании его профессиональных умений и навыков.

Эта образовательная модель в качестве образца предлагается всем органам образования с целью обеспечения более высокого уровня прохождения стажировки педагогов. При изучении европейской системы организации педагогической практики выявлен важный момент, представляющий интерес для отечественного педагогического образования: предоставление педагогам-стажерам и их кураторам возможности оценивать плюсы и минусы программы стажировки, обсуждение которых проходит на индивидуальных встречах стажеров, педагогов-наставников и координатора проекта.

В настоящее время в России также идет поиск активных моделей практической подготовки будущих педагогов к педагогической профессии. В педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о том, что практика должна в большей степени способствовать формированию готовности будущего педагога к самостоятельной профессиональной деятельности в образовательной организации. При этом российское образование все больше интегрируется с достижениями мировой практики подготовки педагогических кадров. Так, например, в некоторых Российских вузах находит свое место в профессиональной подготовке будущих педагогов проект «Педагогические мастерские» [6].

Данный проект призван, с одной стороны, обеспечить альтернативную практическую подготовку и тем самым повысить эффективность профессионального педагогического образования путем адресной подготовки педагогических кадров по запросам авторских образовательных учреждений, а с другой – обеспечить наших выпускников интересной перспективной работой в лучших образовательных учреждениях конкретного города, региона.

Как показывает практика, важнейшим элементом проекта «Педагогические мастерские» [6] является повышение привлекательности для мо-

лодежи педагогической карьеры. Средством этого является диалог педагогов и педагогических коллективов лучших образовательных учреждений, студентов и преподавателей, которые выполняют двойную роль, – во-первых, демонстрируют успешность профессии, во-вторых, осуществляют эффективную педагогическую деятельность, предоставляя качественное образование.

В профессиональном диалоге происходит развитие у будущих педагогов нового понимания сущностных особенностей педагогической профессии, важности профессионального выбора, необходимости личного и профессионального развития и саморазвития. Таким потенциалом обладает диалог между педагогом -мастером и студентом-практикантом. Воспитательное влияние педагога-мастера определяется осознанием своей ответственной роли в общественных процессах и принятием профессиональной деятельности как мировоззренческой основы.

Педагогическая практика в проекте «Педагогические мастерские» [6] определяется как совместное действие, сотрудничество педагога-мастера и студента-практиканта как субъектов духовно-практической деятельности, ведущей к прочному и органичному усвоению профессиональных ценностей и формированию стратегии построения жизни, предполагающей постоянное движение к осуществлению все более сложных замыслов, результаты которых нужны не только самому человеку, но и обществу в целом.

Таким образом, можно заключить, что современное педагогическое образование отвечает запросам динамично развивающегося общества и находится в активном поиске новых альтернативных моделей профессиональной подготовки будущих педагогов. Современная профессиональная подготовка должна создавать максимально благоприятные условия для развития личности будущего педагога, обеспечивать подготовку, отвечающую возросшим требованиям к представителю педагогической профессии, его профессионально-личностным качествам, а также обеспечить высокий уровень компетентности в различных профессиональных вопросах, мобильности педагогических кадров.

Все сказанное выше, на наш взгляд, должно способствовать обеспечению готовности будущего педагога к решению новых образовательных задач. Однако не следует понимать, что технология, предлагаемого нами подхода к подготовке будущих педагогов к самостоятельной педагогической деятельности в условиях перехода на новые ФГОС на разных образо-

вательных ступенях, является панацеей в решении возникающих у педагогов-практиков проблем, т.к. только её тщательная апробация может привести к формулированию определенных рекомендаций в данном направлении. Более того, процесс апробации такой технологии подготовки будущих педагогов не оградит педагогов-практиков от столкновения с трудностями, которые так или иначе могут возникнуть в связи с тем, что целевые ориентиры примерных основных образовательных программ (ПООП), выступая основаниями преемственности на разных ступенях образования при соблюдении требований к условиям их реализации предполагают формирование, начиная с дошкольного возраста, предпосылок учебной деятельности, что будет им необходимо и на всех последующих образовательных ступенях.

В этой связи обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата может быть достигнуто в первую очередь через реализацию инновационных технологий, разработанных и апробированных рядом отдельных авторов и авторских коллективов.

Часть из них в настоящее время уже активно внедряется в современный образовательный процесс и уже способствует развитию личности ребенка на требуемом новыми стандартами уровне. Такие необходимы и для подготовки будущего профессионала, который в свою очередь должен овладеть и теми, с помощью которых он будет действовать в своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, овладение будущими педагогами этими технологиями позволит им качественно осуществлять компетентностный подход [2] к организации образовательного процесса на всех ступенях образования в современных условиях.

Таким образом, реализация новых ФГОС на разных ступенях образования, где принцип преемственности рассматривается как необходимое условие получения нового образовательного результата – формирования универсальных учебных действий и их проявления на разных этапах образовательного пути человека, требует новых научно-методических подходов к организации этого процесса, что обеспечивает реализацию возможности использовать разнообразные проектные технологии, технологии проблемного диалога, технологии формирования навыков поиска необходимой и актуальной информации, а также технологии оценивания образовательных достижений (учебных успехов) и многие другие, направленные на формирование жизненно-важных компетенций, обеспечивающих их социально-личностное развитие.

Список источников:

1. Белякова Н.В. Гуманитаризация подготовки учителей начальных классов в свете перехода на стандарты нового поколения // Начальная школа плюс ДО и После-№ 08, 2011, с. 3–7
2. Белякова Н.В. Компетентностный подход в современном педагогическом образовании и школе первой ступени: учеб.-метод. Пособие / Н.В. Белякова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: ВИТ-принт, 2012. – 108 с.
3. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством: монография [Текст] / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – Москва, РАО, 2007. – 150 с.
4. Мильцова В.Ф. Формирование профессиональной компетентности куратора в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.Ф. Мильцова. – Челябинск, 2006. – 179 с.
5. Орлов А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза [Текст] / А.А. Орлов. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – 34 с.
6. Полежаева О.А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики [Текст] / О. А. Полежаева // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 482-485.
7. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] / http://www.ug.ru/new_standards/6
8. Сабирова Д.Р. Общеευропейские тенденции развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса [Текст] / Д.Р. Сабирова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – С. 5–12.
9. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования [Текст] / В.В. Сериков // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 7. – С. 5–10.
10. Сериков Г.Н. Управление достижением качества образования [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск, изд-во ЮУрГУ, 2009. – 265 с.
11. Слостенин В.А. Педагогика и психология инновационного образования [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Прометей, 2009. – 164 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (проект) [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/>
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.- 31 с.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/>
15. Хрестоматия по истории философии (русская философия) [Текст] / Л.А. Микешина. В 3 ч. – М.: ВЛАДОС, 2001.

РАЗДЕЛ I. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Трофимов О. Е.,
кандидат педагогических наук, доцент
преподаватель кафедры социальной педагогики
ХНПУ им. Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Социально – экономические отношения, которые динамично развиваются, обуславливают становление новых требований к уровню и содержанию высшего образования, стратегическим заданием которого является формирование компетентности специалиста. Воспитание такой социальной и профессиональной личности требует от педагогов современной школы применение новых методов приемов и форм работы.

Для того чтобы сформировать выпускника компетентного во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и жизнедеятельности, необходимо активно применять новые методы, приемы и формы работы, технологии, которые развивают познавательную, коммуникативную и личностную активность. Постоянное совершенствование и обновление методологических подходов, содержания и технологий при подготовке специалистов являются актуальными проблемами реформирования системы высшего профессионального образования.

Одним из перспективных направлений для решения этой задачи является социально – профессиональная адаптация будущих специалистов, осуществляемая реализацией компетентностного подхода как способа обеспечения студентов полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях. Одним из критериев профессиональности будущего учителя является его компетентность как способность принимать решения и действовать в соответствии с особенностями применения современных педагогических и информационных технологий. Анализируя содержание понятий «компетентность», «компетенция» и «компетентный подход» их содержание и место в педагогическом образовании, необходимо дать определение профессиональной компетентности учителя.

Профессиональная компетентность учителя определяется как единство теоретической и практической готовности к исполнению педагогической деятельности, то есть наличие компетентностей, которые обеспечивают эффективную деятельность, а также постоянное обновление знаний. Профессиональная компетентность характеризуется индивидуальными возможностями учителя, которые проявляются в возможности легко и быстро овладевать новыми способами деятельности, успешно выполнять профессиональные обязанности

В.В. Краевский определяет компетенцию «как круг вопросов, в которых человек хорошо информирован, владеет знаниями и опытом... Компетентность в определенной области – это владение соответствующими знаниями и способностями, которые дают возможность обосновано судить об этой области и эффективно действовать в ней» [1:9]. Компетентность, по сути, есть категория, которая определяет систему взаимозависимости знаний, которые получают студенты, и возможность использовать усвоенные знания, а также умения и навыки.

Это возможно путем применения компетентностного подхода при подготовке будущего учителя. Становление компетентностного подхода в образовании было реализовано тремя этапами. Первый этап разграничил понятия компетенция и компетентность. Второй этап определил компетентность по содержанию, состоящей из большого числа компонентов. Третий этап выделил компетентность, как совокупность навыков, которые объединяются в квалификацию, в строго смысле этого слова, социального поведения, способность работать в группе, инициативность.

Эти понятия включают ориентацию всех компонентов учебного процесса на получение, формирование и развитие базовых (основных) и предметных компетентностей личности. Для учителя важно определение и выбор компетенции, как структурообразующих компонентов, их оценка и способы формирования.

Явление соотношения компетенции и компетентности в системе образования проявилось в концепции кредитно – модульной системы, которая устанавливает взаимосвязь между такими аспектами учебного процесса, как многоуровневое обучение, подбор образовательных программ с учетом индивидуального образования, фиксации результатов обучения с помощью единиц, которые накапливаются и переносятся.

Анализ современных педагогических исследований в области компетентностного подхода тесно связан с понятием ключевых компетенций как

один из методов использования компетентно – ориентированного подхода для преподавания отдельных дисциплин. Этот прием позволяет разрабатывать критерии оценки учебных достижений студентов. Различные исследования позволили выделить две группы компетенций, общие и специальные. Среди общих компетенций выделяют инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные компетенции это: познавательные способности как возможность использования идей, мыслей; методологические способности возможность понимать и управлять окружающей средой, принимать решения в отношении существующих проблем, технологические способности в отношении использования технических и компьютерных средств обучения, умение использовать в обучении информационного пространства.

Межличностные компетенции определяется как индивидуальная способность, связанная с умением критически мыслить, самоанализом, а также работать в группах, принимать на себя и выполнять социальные обязанности.

Системная компетенция проявляется в слиянии осмысления отношения к знаниям, понятия соотношения части и целого, оценивание местоположения каждого из компонентов в системе, способность вносить изменения в систему с целью ее совершенствования, планировать и создавать новые системы.

Ключевые компетенции используются с целью разработки образовательных стандартов, которые нормируют и определяют требования к изучению студентами отдельных дисциплин. Набор ключевых компетенций включает: социально-личностные, экономические, организационно-управленческие, организационно-правовые, общенаучные и общепрофессиональные.

Дальнейшее исследование компетентного подхода является перспективным в образовательном процессе высшего учебного заведения, что открывает новые возможности в изучении учебных процессов.

Список источников:

1. Зимняя И.Я. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. С. 34 – 42.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. - №2. – С.3 – 10.

Евсюкова Н.И.
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных условиях Владимирский государственный университет ориентирует подготовку студентов к профессиональной педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе на основе компетентностного, практического подхода. Профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности является фактором профессиональной социализации его личности, необходимым развитием психолого-педагогической компетентности учителя [1].

В стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование — квалификация «бакалавр» определены базовые компетенции, освоение которых позволит педагогу успешно осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях.

К числу таких компетенций относятся: умения оценивать внешние и внутренние факторы риска нарушения образовательного пространства, выявлять, исследовать и интерпретировать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства; разрабатывать меры по их снижению и профилактике негативных последствий; организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов в решении задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; организовывать коллективную деятельность участников образовательного процесса; владение современными научно обоснованными технологиями проектирования образовательной среды, в том числе способами сопровождения, поддержки, компенсации, создания образовательных программ, проектов деловых и интерактивных игр, активных приёмов обучения [1].

Точного определения педагогической деятельности нет, но логически можно прийти к такому определению – это деятельность, в которой посредством решения самых различных методов решают проблемы обучения и воспитания.

Педагогическая деятельность зависит от готовности учителя к деятельности. Готовность педагога к обучению и воспитанию детей

должна вобрать основные характеристики личности, опираясь на которые педагог может организовать и осуществить данный вид деятельности. Профессиональная готовность заключается в психолого-педагогической готовности педагога. В деятельности педагога мы выделяем психолого-педагогические условия формирования готовности в следующем. Педагогические условия подготовки педагогов к педагогической деятельности характеризуются внешней процессуально-деятельной формой проявления определенного уровня научных теоретических знаний и практических умений, необходимых для организации и осуществления деятельности направленной на обучение и развитие ребенка в учебно-воспитательном процессе. Психологические условия характеризуют внутреннюю готовность учителя к данному виду деятельности и включают его интерес, который является необходимым условием успеха данной деятельности [2].

На основе этого профессионально-образовательный процесс составляют определенные психолого-педагогические условия, при которых осуществляется освоение знаний и умений, практических навыков.

Система работы со студентами на факультете складывается годами путем отбора самых рациональных форм и методов, соответствующих требованиям и обеспечивающих успех в подготовке к педагогической деятельности.

Педагогические условия включают: разработку и реализацию программно-методического обеспечения через множество учебных предметов. Это целенаправленная деятельность всего педагогического коллектива, направленная на овладение студентами содержанием будущей деятельности учителя начальных классов.

Для этого читаются лекции, проводится самая разнообразная форма работы на семинарах и практических занятиях, теоретическая подготовка к студенческим конференциям. Ведутся групповые формы и методы обучения, развития профессиональной компетентности и педагогической культуры будущих учителей с использованием обобщения передового педагогического опыта, анализа педагогической работы, определения ее эффективности.

Контроль за самостоятельной работой студентов на зачетах и экзаменах нацелен только на воспроизведение студентами знаний точных понятий и определений.

Педагогические условия подготовки в вузе нацелены на запоминание и репродукцию учебного материала с ориентацией студента на содержание будущей профессии и обращенностью процесса обучения в вузе к прошлому социальному опыту [3].

Но в этих условиях нет индивидуальной работы со студентами вообще, а есть конкретные, насущные педагогические проблемы, направленные на развитие студента и его профессиональной компетентности. Ясно, что в таких условиях нельзя обеспечить качественное образование учителей, необходимое для работы в современной школе.

Система учебно-воспитательного процесса на факультете дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета отражает контингент обучающихся, а также специфику подготовки будущих педагогов в условиях воспитания и обучения.

Наши исследования показали, что у большинства студентов выбор вуза в большей степени осуществлялся случайно, не имея четких представлений о особенностях педагогической деятельности. Это связано не со способностями и желанием получить конкретную профессию, а обусловлено косвенными факторами (близость к дому, низкий конкурс, результаты ЕГЭ), что в реальности порождает трудности, которые девушки и юноши не способны решить самостоятельно. В результате в высшую школу поступают молодые люди, не готовые, а подчас и не способные к обучению.

На новом этапе в развитии образования, подготовки студентов к педагогической деятельности преподаватели высшей школы являются носителями компетентности будущих учителей. Педагог высшей школы выступает не только, как профессионал, имеющий специальную подготовку в определенной области, он еще является основным звеном в деле воспитания, образования и обучения молодежи, а также адаптации и социализации студентов в высшей школе. Он берет на себя обязанности принимать решение о воздействии на другого человека, учить его целесообразному поведению компетентного специалиста.

Ситуация в высшем образовании такова, что необходимо модифицировать педагогические условия подготовки к педагогической деятельности на основе индивидуального подхода к студентам. Учитывать как их личностные особенности, так и уровень развития познавательной сферы, и готовность к обучению в вузе.

Используя психологические условия подготовки студентов к педагогической деятельности педагог ориентирует образовательный процесс на

новые социально-профессиональные требования, создает предпосылки для поиска новых моделей подготовки специалистов в учреждениях высшего профессионального образования и расширяет возможности для педагогического творчества.

Психологические условия – развитие нестандартных заданий (составление и решение тестов, кроссвордов, опросных карт ценностей, определение ценностных ориентаций личности, и др.), направленных на творческую реализацию знаний и умений; навыков коммуникативной компетенции будущего педагога с использованием креативных методов развития толерантности.

В процессе внеаудиторной самостоятельной работы у студента закладываются основы самоорганизации, самовоспитания и самопознания, формируется потребность освоить нечто новое, важное для себя на основе выработанной программы усвоения какого либо материала

Подготовка студентов к педагогической деятельности осуществляется на основе индивидуального подхода, работы кураторов, постоянного педагогического взаимодействия с неблагополучными студентами. Работа связана с исследованием и поиском их возможностей формирования самосознания, саморазвития, саморегуляции и становления личности, так как позиция студента как приемника информации меняется на позицию строителя собственного знания и собственной компетенции.

Таким образом, необходимо отметить, что нужны другие технологии вузовской подготовки будущих учителей, которые требуют новых идей, исследований, повышения квалификации преподавателей. Прежде всего педагогу высшей школы необходимо ответить на вопросы: Каковы пути установления связей между дисциплинами, которые изучают студенты? Какие у студентов преобладают способности, изучая предметные дисциплины (русский язык, математику, естествознание и др.)? Какими должны быть способы организации учебной деятельности студентов, чтобы она носила творческий характер? Как обучать студентов, чтобы они были готовы к работе в новой начальной школе сразу после окончания вуза? [1]

В вышеуказанных целях необходима организация самостоятельной учебной деятельности студентов с хорошо продуманными методическими рекомендациями и планом усвоения учебной дисциплины, а так же предъявлением требований ориентированных на учет индивидуальных особенностей студентов.

Список источников:

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» января 2010 г. № 35
2. Евсюкова Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей до призывного возраста к службе в ВС. Монография / Н.И. Евсюкова. – Владимир: ВГГУ, 2009.
3. Стойлова Л.П. Проблема вузовской подготовки учителей начальных классов к работе по новому стандарту// Начальная школа. 2012. № 5 С. 71-73

*Аванесян Л.Р.,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дошкольного образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА

Обучение в ВУЗе направлено на всестороннюю профессиональную подготовку студентов. Качественные изменения, которые происходят в структуре личности будущих педагогов, имеют основополагающее значение для их дальнейшего профессионального становления, реализации знаний и умений на практике.

Раскрытие и дальнейшее развитие на более значимом уровне таких качеств, как эмпатия, интроспекция, рефлексия – являлись направлениями работы, выделенные нами как приоритетные. Занятия проводились с студентами 4-го и 6-го курсов заочного отделения кафедры дошкольного образования с опорой на учебное пособие по психолого-педагогическому практикуму под редакцией В.А. Сластенина [1].

Курс практикума состоял из трех последовательно предъявляемых блоков. Первый включал в себя творческие задания: самопрезентация, создание рисунка, написание рассказа, стихотворения; второй – тренинги и деловые (ролевые) игры; третий – тесты и опросники.

Исключительно важно проведение подобных занятий в атмосфере заинтересованности, дружелюбия, положительных эмоций. Подобная свободная атмосфера, по-нашему мнению, никоим образом не влияет на серь-

езное и ответственное отношение студентов к выполнению полученных заданий, а способствует снятию излишнего эмоционального напряжения, что и приводит к наиболее полному раскрытию творческого и делового потенциала личности.

Для продуктивной совместной деятельности, для получения студентами более высоких и значимых результатов актуальным является изначальное установление доверительных отношений. Студент должен быть уверен в благожелательном и этичном отношении к себе как со стороны преподавателя, так и со стороны сокурсников. Тогда возможно проведение таких видов занятий как тренинги, деловые игры и подобные им, требующие координации действий, умения работать в команде, полного раскрытия и искренности со стороны участников.

Для достижения атмосферы безопасности и доверия рекомендуем начинать работу с решения творческих задач, направленных на развитие фантазии, расширение границ восприятия, избавления от стереотипов. Вот краткое описание подобных заданий.

Задание 1.

1. В середине листка форматом А-5 нарисуйте окружность диаметром 2 см.

2. После выполнения этой части задания, используя штрихи и линии, создайте законченный по сюжету рисунок.

С согласия авторов (!), завершённые рисунки выставлялись на обозрение всей группы для проведения последующего анализа особенностей выполнения инструкции, выбранного сюжета и т. п. Например, интересно было отметить, что диаметр окружности, чётко указанный в инструкции варьировался от 0,7 до 4,5 см, что указывает на неоднозначность индивидуального восприятия информации и последующей работы.

Задание 2.

1. Запишите следующий ряд слов (зачитывается 7-9 не связанных по смыслу слов).

2. Составьте из данных слов небольшой законченный рассказ.

Студенты иногда с сомнением приступали к данной работе, говоря, что никогда ничего подобного не выполняли, и у них ничего не получится. На последнем занятии, когда участникам было предложено сделать выводы по поводу проведенных занятий, выявились подлинная ценность и глубина проведенной работы. «Никогда не думала, что могу писать, оказыва-

ется, надо пробовать себя в новой деятельности и не бояться, что не получится», - написала одна из участниц.

Деловые или ролевые игры и тренинги, составляющие второй блок занятий, вызвали еще большую включенность в процесс студентов. В одной из игр двум командам необходимо было перечислить личностные качества собирательного образа педагога XX века и личностные качества собирательного образа педагога XXI века.

«Описание личности педагога – современника вызвало больше затруднений, анализа, споров, - признавали студенты, - «приходилось задумываться над тем, какие качества имеются у нас, чего не достает, какие качества личности должны быть заложены, а какие необходимо развивать, работая над собой».

Тесты и опросники, предложенные в третьем блоке занятий, использовались небольшие по объему и достаточно легкие в обработке, что позволяло каждому студенту самому определить результаты и выявить собственный уровень внимательности, концентрации, умения в точности соблюдать полученную инструкцию и другие деловые качества.

Полученные результаты не только способствовали осознанию мотивов, способов деятельности в целом, но и имели коррекционный эффект. Подтверждением тому являются следующие признания студентов: «Курс помог мне научиться концентрировать свое внимание»; «... помог побороть в себе некоторые отрицательные качества»; «... тренинги научили меня отвлекаться, расслабляться, переключаться, что я считаю необходимым умением для педагога».

Согласно отзывам студентов, курс психолого-педагогического практикума способствовал не только актуализации творческого потенциала, но и появлению рассуждений на темы саморазвития, самодисциплины, самоанализа своих профессиональных и личностных качеств.

Высокую результативность проделанной работы подтверждают также строки из «Кодекса Педагога», который составлялся всеми участниками курса по его окончании. Вот некоторые строки кодекса:

Актуализировать свой потенциал для более плодотворной работы с детьми...

Быть педагогом от природы...

Воспитывать гуманное отношение к людям...

Говорить правду, быть искренним с детьми...

Доверять своим подопечным, доводить начатое дело до конца...

Если есть цель – стремись, нет цели – учись...

Компетентность, креативность, красота души – необходимые для педагога качества.

Литература:

1. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Подымова, Л.С. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

*Болотова Т.В., Зотова И.А.,
старшие преподаватели
кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕРИОД НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

Произошел переход от обучения как преподнесения системы знаний к активной деятельности над заданиями (проблемами) с целью выработки определенных решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству учителя и учащихся в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения.

Все это позволило существенным образом изменить подходы к организации педагогической практики в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогики по профилю «Начальное образование», которая выступает мощным преобразующим фактором мотивационной сферы будущего учителя, пусковым механизмом самообразования, импульсом дальнейшего профессионального становления, этапом личностного осмысления содержания педагогического труда и оценивания своих возможностей.

Педагогическая практика ориентирована на формирование профессионально важных черт личности будущего учителя. В ходе прохождения практики обучающийся ставится в условия моделирования процесса обучения и практической деятельности, при которых начинается формирование таких важных компетенций, как готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных организациях (ПК-1); готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретной образовательной организации (ПК-2); способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4); готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5) [1].

Установленные Государственным стандартом высшего профессионального образования требования к педагогической практике предполагают создание принципиально новых, более эффективных программ её организации.

В условиях двухуровневой системы образования вуза сроки педагогической практики студентов-бакалавров сократились в 2-3 раза по срав-

нению с практикой студентов-специалистов. Поэтому для студентов-бакалавров на факультете дошкольного и начального образования (ДиНО) силами педагогов, психологов и методистов-предметников были разработаны рабочие программы, которые включают в себя научно-методические рекомендации по сопровождению практикантов на каждый день их пребывания в школе. Рекомендации разработаны на основе принципов «субъект-субъектной» коммуникации между всеми участниками педагогической практики.

Ведущей идеей педагогической практики является создание условий для развития современного педагогического мышления, творческого потенциала будущих учителей, становления индивидуального стиля педагогической деятельности, формирования готовности к социально-личностному развитию младших школьников.

По результатам педагогической практики студент *должен знать* законодательную базу и нормативную документацию по организации урочной и внеурочной деятельности в начальной школе; цели и содержание образования в начальной школе; *уметь* ориентироваться в предметном содержании методической деятельности учителя начальных классов; анализировать альтернативные учебники для начальных классов; подбирать и применять в рамках практической работы адекватные поставленным задачам современные научно обоснованные средства и методы обучения, воспитания и организационные приемы работы с детьми; определять причины ошибок, находить и корректно применять средства, методы и методические приемы их устранения; осуществлять организацию, проведение и анализ уроков и воспитательного дела с детьми младшего школьного возраста; формулировать объект, предмет, задачи и методы педагогических исследований и использовать их при написании курсовых работ; использовать интегрированные методы организации педагогической работы; *владеть* методикой организации и проведения уроков и внеклассных занятий в начальной школе [2].

Педагогическая практика служит связующим звеном между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой бакалавров педагогики в школе. Практика проводится в условиях, адекватных самостоятельной педагогической деятельности. Ее можно рассматривать как форму профессионального обучения в высшей школе, основанную на определенном теоретическом фундаменте и обеспечивающую практическое познание студентами закономерностей педагогической деятельности.

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров педагогики по профилю «Начальное образование» на факультете дошкольного и начального образования ВлГУ проводятся учебная педагогическая практика и производственная педагогическая практика, которая проходит в несколько этапов. Студенты каждого курса получают Задание на практику, которое координирует их самостоятельную деятельность, в соответствии с которым была разработана Программа примерных действий студентов в каждый день практики.

Учебная практика проводится на 1 курсе во втором семестре (2 недели).

Задачами данной практики являются [2; 3]:

- 1) ознакомление с системой работы учебного учреждения;
- 2) формирование педагогической направленности личности будущего учителя, гуманистической позиции в отношении к детям, развитие гибкости педагогического мышления;
- 3) развитие потребности в творческом исследовательском подходе к профессиональной деятельности;
- 4) способствование становлению профессионально значимых качеств педагога;
- 5) развитие профессиональных умений и навыков специалиста в области психологии и педагогики начального образования;
- 6) ознакомление с современной практикой организации вариативного образования в школе первой ступени, с опытом лучших педагогов, с инновационной деятельностью в системе начального образования;
- 7) приобщение к новым педагогическим технологиям, обеспечивающим эффективность диагностики развития ребенка, успешность воспитательных взаимодействий педагога и ребенка;
- 8) оказание помощи учителям начальных классов в успешном осуществлении учебно-воспитательного процесса;
- 9) формирование рефлексирующей позиции в профессиональной деятельности.

Учебная практика студентов носит как созерцательный, так и деятельностный характер.

В ходе данной практики у студентов формируются такие общекультурные компетенции как способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудни-

чества; готовность использовать методы самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма; умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности. Во время учебной практики студенты 1 курса знакомятся с системой начального образования города Владимира, со структурой образовательного учреждения и организацией его работы в инновационном режиме, с организацией учебного процесса в начальной школе (для практикантов проводятся встречи и беседы с директором и завучем школы, учителями начальных классов); знакомятся с содержанием деятельности учителя начальных классов (наблюдают за деятельностью учителя во время урока и во внеурочное время, узнают о традициях, сложившихся в классе, посещают родительское собрание). В ходе практики первокурсников предусматривается знакомство с нормативной документацией, технологией ведения личных дел учащихся, оформления классных журналов, портфолио достижений, учащихся и организацией основных направлений деятельности учителя школы первой ступени, знакомство с тематическим планированием учителей, особенностями его построения по различным предметам и внеучебной деятельности. Кроме того, студентам предлагается выполнить задания, связанные с обобщением, систематизацией и анализом собранных материалов.

В ходе данной практики студентам также представляется возможность участвовать в педагогическом процессе в качестве помощника учителя: оказание помощи учителю в режимных процессах, организация игровых перемен («Давайте знакомиться», «Назови свое имя», «Именной ручек», «Узнай по голосу», «Имя в подарок» и др.), подготовка и проведение воспитательного мероприятия, а также участие в классных и общешкольных мероприятиях по собственному желанию и по просьбе учителя или администрации школы, изготовление методических пособий и дидактических материалов.

Приведем примеры заданий, которые предлагаются студентам в один из дней практики:

Основная задача дня – наблюдение и анализ уроков с позиции целоположения.

1. В ходе наблюдения уроков учителей попробуйте сформулировать образовательные, воспитательные, развивающие и корректирующие задачи каждого просмотренного вами урока. Сравните свой вариант определения задач и вариант учителя. Все ли из поставленных задач были решены?

2. Обратите внимание на то, как учитель ставил учебную задачу перед учащимися в начале урока и перед каждым новым заданием. По итогам наблюдения составьте коллекцию вариантов речевых клише при постановке учебных задач. Оцените их с точки зрения краткости, доступности, эмоциональной привлекательности для учащихся.

3. Проанализируйте один из просмотренных уроков по следующему плану:

А. Какие, по вашему мнению, образовательные задачи стояли перед учителем на этом уроке? Все ли из них были решены полностью? Какие из них не были решены совсем или были решены лишь частично? Почему? Каким образом учитель ставил перед учащимися задачу на весь урок и на каждом этапе в отдельности (доступность учебной задачи для учащихся, стремление заинтересовать учащихся, речь учителя ит.д.).

Б. Считаете ли вы, что урок способствовал развитию познавательных процессов и способностей учащихся? В чем это проявилось? Приведите примеры заданий, которые использовал учитель для развития у учащихся внимания, памяти, восприятия, мышления, речи, воображения и способностей. Воспользовался ли учитель всеми возможностями для развития детей, которые содержал в себе материал урока?

В. В чем вы видите воспитательное значение урока? Как, по вашему мнению, воспитывающая функция урока связана со стилем деятельности учителя, морально-психологической атмосферой класса, отбором методов обучения? Как воспитывающие задачи урока решались в отношении всего класса, и как реализовывался индивидуальный подход к отдельным ученикам? В какой мере использовал учитель специфику содержания урока для воспитания учащихся?

ПОМНИ СОВЕТЫ «БЫВАЛОГО»!

- 1. Начинать всегда нелегко.*
- 2. Пусть тебе будет интересно.*
- 3. Не сопротивляйся, когда вдруг обнаружишь, что дети хотят тебя чему-то научить.*
- 4. Не отчаивайся, если что-то не получилось так, как ты задумал.*
- 5. Будь взрослым и ребенком, будь мудрым и непредсказуемым.*

Учебная практика закладывает основу для организации и проведения производственной практики на последующих курсах. Производственная педагогическая практика студентов носит в основном деятельностный характер и направлена на формирование у студентов опыта работы в каче-

стве учителя начальных классов и развитие профессиональных умений и навыков.

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров педагогики по профилю «Начальное образование» на факультете дошкольного и начального образования ВлГУ производственная практика проводится в несколько этапов. На первом этапе (2 курс, 4 семестр) в течение двух недель студенты наблюдают за деятельностью учителя начальных классов, учатся согласовывать свою деятельность с учителем и методистами, составляют индивидуальный план работы, ведут дневник педагогических наблюдений, анализируют уроки учителя и своих сокурсников с разных точек зрения (с позиции целеполагания, с точки зрения реализации принципов и методов обучения, способов проверки и оценки знаний учащихся, стиля педагогического общения учителя, видов и структуры уроков, с позиции целостного педагогического подхода).

На данном этапе производственной практики в качестве самостоятельной деятельности студенты проводят внеклассное мероприятие, принимают участие в подготовке и проведении родительского собрания, а также проводят фрагменты уроков по предметам. Во время первого этапа производственной практики студенты проводят пробный и зачетный уроки по технологии, так как это первая и единственная пока методика, которую изучали студенты в соответствии с учебным планом. В результате чего будущие учителя имеют возможность проявить свою индивидуальность, инициативу и творческие способности. Студентам предлагается несложная схема анализа проведенных ими первых уроков:

Самоанализ урока

1. Трудности, возникшие при подготовке к уроку.
2. Удачи и недостатки в ходе урока, их причины.
3. Предложения по улучшению урока.
4. Рост своего мастерства: от каких недостатков, ранее встречавшихся, избавился; какие знания и умения приобрел; нет ли повторения ошибок.

На втором этапе производственной практики (3 курс, 6 семестр) в течение двух недель студенты продолжают изучать особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов и овладевают опытом его практической работы, знакомятся с современной практикой организации вариативного образования в начальной школе, с опытом лучших педагогов, с инновационной деятельностью в системе начального образования, с современными мультимедиа средствами и возможностями использования

новых информационных технологий на уроках в начальной школе, продолжают учиться анализировать свою деятельность и деятельность учителя. Приведем примеры заданий, которые предлагаются студентам в один из дней практики:

Основная задача дня - наблюдение и анализ уроков учителя с точки зрения способов проверки и оценки знаний учащихся.

1.Посетите и запротоколируйте уроки.

2.Проанализируйте просмотренные уроки с точки зрения видов и способов проверки и оценки знаний, умений и навыков. В ходе анализа ответьте на следующие вопросы:

А. Сколько учебного времени затратил учитель на проверку знаний? Сколько человек было опрошено? Сколько из них получили отметки? Какие?

Б. Какие формы, виды и методы проверки знаний использовал учитель (фронтальная, групповая, индивидуальная форма; самостоятельная работа и учебная работа под руководством учителя; устный или письменный опрос и др.)? Какие средства обучения применил учитель (перфокарты, ТСО, дидактический раздаточный материал и др.)?

В. Приведите примеры формулировок вопросов учителя (репродуктивных, творческих). Какой вид познавательной деятельности они вызывают?

Г. Привлекались ли ученики к оцениванию собственных знаний и ответов своих товарищей? Какие приемы использовал учитель для формирования адекватной самооценки и взаимооценки?

Д. Какие функции, с вашей точки зрения, выполняет отметка у данного учителя (воспитательная, контролирующая, обучающая, регулирующая)?

Е. Комментировал ли выставленные отметки учитель? Какие оценочные суждения (положительные, нейтральные, негативные) чаще всего использовал учитель? Приведите примеры каждого вида. Какие невербальные возможности педагогического общения (улыбка, кивок, жесты и т.д.) использовал учитель как средство выражения оценки?

Ж. Какие предложения вы можете внести по совершенствованию опроса и оценивания знаний, учащихся на данном уроке?

3. По результатам всех посещенных в период практики уроков составьте «коллекцию» различных способов проверки устных и письменных ответов учащихся.

4. С помощью учителя изучите нормы оценки знаний, учащихся и примите участие в проверке письменных работ. Выявите типичные ошибки в ответах учащихся по разным предметам и установите причины их возникновения.

5. Проанализируйте *СОВЕТЫ «МУДРОГО»*. Согласны ли Вы с ними?

Оценка своего рода символ и в то же время мерило, позволяющее определять степень успешности обучения. Учитель может по-разному пользоваться этим инструментом. Однако можно вывести некоторые общие правила:

- 1. Не стоит отводить оценке роль инквизиционного топора.*
- 2. Важно, чтобы цифра не заслоняла человека.*
- 3. Оценка должна позволить учителю увидеть свои и ученические проблемы и возможные шаги для успешной коррекции.*
- 4. Оценивается не ребенок, а его деятельность.*
- 5. Лучше использовать разнообразный инструментарий при оценивании знаний учащихся.*
- 6. Нельзя девальвировать, но нельзя и фетишизировать роль оценки.*

Домашнее задание:

Изучите стандарты начальной общеобразовательной школы нового поколения. Выпишите в дневник наблюдений ответ на вопрос: «Что является результатом обучения в начальной школе?»

В рамках производственной практики предусмотрены встречи со специалистами разного вида государственных и общественных образовательных организаций.

Практиканты изучают личность ученика и составляют его психолого-педагогическую характеристику, проводят пробные и зачетные уроки по математике и русскому языку (или литературному чтению), воспитательное дело, делают анализ одного зачетного урока и воспитательного дела; изготавливают дидактический материал, готовят презентации к урокам и мероприятиям, выполняют поручения учителя и администрации школы; участвуют в педагогических мастерских, которые проводят как учителя, завучи школ, так и методисты. Студенты знакомятся с работой учителей разных видов школ и по разным УМК.

В ходе третьего этапа производственной практики (4 курс, 7 семестр) студенты сначала изучают особенности организации учебного процесса во время первой недели обучения первоклассников («Первые дни ребенка в школе»). В этот период будущие учителя должны познакомиться с прави-

лами набора детей в первый класс, диагностикой их готовности к обучению в школе и особенностями учебно-воспитательной работы в 1 классе. В течение следующих восьми недель практиканты работают в качестве учителя-стажера. Они должны изучить особенности учащихся и составить психолого-педагогическую характеристику классного коллектива; провести пробные и зачетные уроки по предметам, изучаемым в начальной школе, и воспитательное дело. Особенностью данного периода практики является то, что каждый студент самостоятельно проводит вместо учителя все уроки в течение двух учебных дней. Производственная педагогическая практика развивает профессиональные умения и навыки студентов в области научно-методической деятельности учителя начальной школы. На последнем, 4 курсе, основной формой производственной педагогической практики является самостоятельная работа студента под руководством преподавателя-методиста по научно-методической разработке содержания, выбору организационных форм и педагогических технологий для практического осуществления учебного процесса в начальных классах.

Важной составляющей педагогической практики является проведение студентами научно-исследовательской деятельности в рамках написания курсовых и дипломных работ. Поэтому на последнем этапе производственной практики (4 курс, 7 семестр) с этой целью специально выделяется одна неделя.

Студенты готовят отчетную документацию и презентации-отчеты о практике, оформляют портфолио.

По всем видам и этапам педагогической практики проводится аттестация в соответствии с разработанной на факультете балльно-рейтинговой системой оценки деятельности практикантов (представлена в Программе, студенты знакомятся с ней до начала прохождения практики).

Таким образом, педагогическая практика предоставляет студентам широкие возможности систематического наблюдения и изучения учебно-воспитательного процесса в школе, способствует более осмысленному отношению к профессиональной деятельности учителя начальной школы.

Список источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр")" (с изменениями от 31 мая 2011 г.). Утвержденный 22 декабря 2009 г. N 788 / <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>

2. Система педагогической практики студентов дневного отделения факультета педагогики и методики начального образования/ Составители: Н.В. Белякова, Т.В. Болотова, Ю.П. Истратов, Е.И. Ромашкова. – Владимир: ВГГУ, 2011

3. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.: Просвещение, 2011

Шуть Н.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
ХНПУ имени Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСТВУ

Современные образовательные системы ориентированы на созидание человека как творческой личности: на выявление возможностей его творческого развития, на изучение условий самореализации индивида на разных этапах его жизнедеятельности, на включении механизма творчества.

Проблема воспитания специалиста, осведомленного с технологиями творчества и готового к утверждению собственной творческой персонально-технологии является важным аспектом педагогического настоящего. В то же время, исследования показывают, что лишь у 13% учеников старшей школы (будущих абитуриентов) сформированы целевые установки на выявление творческого отношения к жизни [1:114]. А современные педагогические учреждения демонстрируют скорее понимание необходимости воспитания способного к творчеству педагога, чем удовлетворяют потребность общества в создании условий для подготовки и самореализации такого специалиста.

Разработанный и внедренный нами курс «Детское творчество» для студентов факультета дошкольного воспитания объединил программу творческого саморазвития студентов и программу становления организатора творческой деятельности детей. Согласительной материей двух структур нами избрана игра – генетически целесообразный, самый эффективный метод обучения, максимально активизирующий творческие возможности индивида. Основным инструментом игры выступает поведение участников, которая регламентируется правилами и игровой ситуацией.

Заложенные еще в ранних этапах онтогенеза определенные внутренние предпосылки к творчеству (нейрофизические задатки, личностные образования), обеспечивают творческую активность личности, не стимулированную извне. Но выступают не более чем потенциальными возможностями будущего развития, определенным комплексом перспектив. И лишь благодаря влиянию внешних факторов создаются дополнительные мотивы, актуализируются творческие способности и потенциал человека, ведущие к достижению творческих результатов в одном или нескольких видах творческой деятельности [2:22].

Творческий процесс детерминирован игрой. Творчество рождается и живет в игре. В такой научно-практической лаборатории диалектически соединятся эмоция и логика, восприятие и деятельность, субъективное и объективное, репродуктивное и новое.

Игра, как вид деятельности дошкольника, отличается от предыдущих (непосредственно эмоциональное общение с матерью, предметно-манипулятивная) и последующих видов (учебная, учебно-профессиональная, профессиональная) своими уникальными возможностями естественного включения человека в необъятное поле жизнедеятельности. В ходе генезиса указанные виды деятельности сворачиваются, образуя ядро для продуктивно-творческой деятельности своего же типа, и закладывая механизмы следующих типов деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В опыте игровых решений и взаимоотношений будут черпаться образцы для решения всех жизненно важных творческих задач.

Использование возможностей игры в учебно-воспитательном процессе обусловлено рядом причин: студент, как субъект творчества, склонен к игровому взаимодействию с партнерами [3:92-99]; игра для дошкольника является ведущим видом деятельности.

Цель курса «Детское творчество»: активизировать творческий потенциал будущих педагогов и, через обретение умений игромастера, овладеть технологией организации и руководства детским творчеством.

Задачами курса «Детское творчество» является:

- 1) исследование структуры, видов и психологического механизма творчества, компонентов творческого акта, граней творческой личности;
- 2) пробуждение творческого инстинкта студентов путем активизации психических процессов (внимание, воля, память, воображение, мышление);

3) ознакомление с методами творчества и методиками формирования творческой личности;

4) овладение умениями игромастера, формами и приемами проведения и конструирования творческих игр;

5) обретение умений организатора детского творчества в видах деятельности;

б) умение создать собственную творческую лабораторию.

Главными принципами обучения творчеству выбраны:

- принцип сознания, активности и самостоятельности (предусматривает осознание ценности курса, наличие эффективных методов и приемов обучения, выработку мотивации и установок на достижение продуктивных результатов);

- принцип систематичности, последовательности и комплексности (предусматривает логическую связь между компонентами учебного материала, между теоретической и практической частями курса, обеспечение контроля за результатами обучения);

- принцип группового и индивидуального подхода (предусматривает создание атмосферы взаимопонимания и взаимоподдержки, умение действовать индивидуально и коллективно (на толерантной основе).

Каждое занятие курса состоит из теоретической, методической, практической и самостоятельной частей. Роль первой – информативно-просветительной – показать историю вопроса, ключевые аспекты творчества. Роль второй – методически ориентировать студента на получение конкретного творческого умения, предложить игровые пути и формы достижения цели. Роль третьей – практическое освоение игр, которые стимулируют развитие творческой индивидуальности студента (моноигры, групповые (командные), массовые (коллективные)) и дошкольника. Роль последней – самостоятельной – разработка творческих игр или комплексов игр на заданную тему.

Выполненные студентами работы составляют авторский «творческий отчет», который свидетельствует об уровне овладения методиками творчества. Каждая такая работа корректируется преподавателем с предоставления студенту конкретных рекомендаций относительно усовершенствования творческих проб. Лучшие работы рекомендуются для внедрения в учебно-воспитательный процесс во время видов педагогической практи-

ки. Копии творческих отчетов отправляются в факультетский «Фонд творческих игр и задач».

Существенную помощь в проявлении творческих поисков молодых педагогов-творцов оказывают созданные на занятиях «Банк творческих игр» и «Банк творческих идей». Разделы первого соответствуют названиям психических процессов – «внимание», «воля», «память», «воображение», «мышление» и включает в себя достаточное количество разновидностей игр: массовых, групповых, игр-поединков, моноигр. Среди них есть игры для помещения (настольные, комнатные, малоподвижные, игры в кругу) и уличные (требующих достаточного пространства, соответствующего реквизита), игры со специфическим реквизитом.

«Банк творческих идей» состоит из частей: «идеи» и «технологии». В первую попадают добытые студентами интересные факты из разнообразных сфер жизнедеятельности человека и устройства мира, оригинальные режиссерские ходы, решения, все то, что при определенных обстоятельствах может стать идеей, зерном, элементом структуры определенного творческого построения. Такой подход имеет в себе несколько положительных черт:

- студенты активно расширяют познания о картине мира, находят новые интересы, увлечения, готовя себя к роли креативных воспитателей;
- занимаясь творческой деятельностью, студенты учатся согласовывать детали, преодолевать некорректности между структурными единицами идеи. Для этого нужно уметь видеть незаметное, наблюдать невидимое, ощущать глубинное, овладеть важными для творчества умениями анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать, синтезировать;
- материалы «банка» позволяют решить свою практическую проблему методом перенесения известной в одной области идеи (фрагмента ее) в другую;
- комбинирование элементов полученного материала подводит студентов к созданию новой действительности.

Вторая часть «Банка творческих идей» – «технологии» – имеет целью учить студентов замечать в жизни оригинальные приемы, способы, варианты решения определенных проблем, видеть и ценить «красивые решения», гармонические и корректные действия. Такие инструменты эффективного действия пригодятся при поиске индивидуальных оригиналь-

ных педагогических построений (построение творческой игры, игровой задачи, составление новой игровой методики или образовательной системы).

Содержание курса «Детское творчество» составляют методики разные творчества: изобразительного, литературного, музыкального, театрально-драматического, а также техническое конструирование, комбинаторика, конструирование настольных игр.

Вхождение в творчество через изобразительное искусство возможно благодаря поискам новых цветов, тонов и полутонов («радужная палитра»), выдумыванию новых геометрических фигур, которые станут каркасом композиции, разгадыванию тайн «кляксографии», сопоставлению отражений растений, шаблонов, созданию витражей, коллажей и т.п.

Изучая литературное творчество, студенты овладевают методиками создания сказок (по В. Проппу, Д. Родари и др.), чистоговорок, загадок, приобретают умения создавать стихи, хокку, разрабатывать макеты детских книг, пособий.

Изучая методы музыкального творчества, студенты ознакомятся с композицией, приемами звукоизображения, звукотворчества, конструируют музыкальные инструменты («фабрика музыкальных инструментов») – простейшие шумовые и оригинальные (в виде макета). При наличии в системе обучения студентов творчеству компьютера или музыкального синтезатора можно добавить такие формы творчества как: создание авторской мелодии под заданный автоаккомпанемент, подбор к мелодии соответствующего автоаккомпанемента, поиск других тембрально близких инструментов, реставрирование аудиозаписей, грампластинок и пр.

Творческие способности к театрально-драматическому творчеству студентов появятся в умении реализоваться в ролях к собственным сказкам, рассказам, стихам, в жестовых сценках, играх.

Конструирование настольных игр предполагает реализацию ряда творческих задач, каждая из которых есть самостоятельный творческий акт. Автор проекта пройдет весь творческий процесс от формирования цели, накопления нужной информации, подведения себя к эвристическому пику, поиска вариантов реализации замысла, выбора целесообразного решения, макетирования идеи, подготовки реквизита, проведения экспериментальных игр, внесения уточнений и доработки игры до защиты проекта.

Наработанные студентами в курсе «Детское творчество» материалы реализуются в пробных занятиях, организованных играх, праздниках, в различных творческих проектах.

Освоение методик творчества позволит будущим творческим педагогам придумывать, создавать атмосферу поиска, находить инновационные решения. Такой учитель с задатками новатора будет способен формировать творческую личность. А приобретенные на занятиях курса «Детское творчество» творческие компетенции подвигнут студентов на поиск новых идей, технологий, инноваций независимо от сферы их жизнедеятельности.

Список источников:

1. Освітні технології: Навч.–метод. посібник / під заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001.
2. Сисоева С.О. Основы педагогической творческой деятельности учителя: Навч. посібник. – К.: ІСДОУ. – 1994.
3. Лук А.Н. Психология творчества – М: Наука. – 1978.

Костина В.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
ХНПУ имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В условиях постоянных кризисных изменений во всех областях современного общества прослеживается рост дезадаптаций среди детей и молодежи, что обуславливает необходимость подготовки профессионалов, способных эффективно осуществлять процесс социального воспитания. Как определено в «Национальной стратегии развития образования на Украине на период до 2021 года» одним из важных направлений развития определена модернизация структуры, содержания и организации образования на основе компетентностного подхода, что подтверждает необходимость повышения эффективности подготовки будущих социальных педагогов.

Анализ учебных планов и программ подготовки будущих социальных педагогов образовательно-профессионального уровня «бакалавр» в Харьковском национальном педагогическом университете имени Г.С. Сковороды показал, что в процессе их профессиональной подготовки большое внимание уделяется формированию теоретической готовности к осуществлению воспитательной работы в условиях разных учебных и воспитательных учреждений, однако проведенный анализ и обобщение результатов деятельности студентов во время практики выявили низкую практическую готовность к осуществлению социально-воспитывающей деятельности именно с дезадаптированными детьми и молодежью, что обусловило необходимость поиска средств эффективной подготовки будущих социальных педагогов к этому виду профессиональной деятельности.

Анализ научных исследований по проблеме подготовки будущих социальных педагогов к проектированию воспитывающей среды для дезадаптированных детей и молодежи показал, что изучены такие аспекты проблемы: организация воспитывающей среды для детей и молодежи (Н. Новикова, И. Подласый, Н. Селиванова, В. Ромайкин); характеристики воспитывающей среды и воспитательного пространства (Е. Бондаревская, А. Лукина, Н. Щуркова); создание социокультурной воспитывающей среды общеобразовательного учреждения (В. Веснин, И. Левицкая, Л. Клепачевская); создание воспитывающей среды для дезадаптированных детей (В. Григорова, Р. Овчарова, А. Петрынин); подготовка будущих педагогов к работе с дезадаптированными детьми (С. Беличева, Т. Молодцова, А. Ящук). Однако, несмотря на весомые научные наработки ученых по проблеме подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности с дезадаптированными детьми и молодежью, вышеперечисленные аспекты только частично раскрывают особенности формирования готовности будущих социальных педагогов к проектированию воспитывающей среды для дезадаптированных детей и молодежи, что и обусловило выбор темы исследования.

Исследователи в области воспитания (Н. Новикова, Н. Селиванова, В. Ромайкин) [2,3,5] утверждают, что воспитательные влияния на личность должны осуществляться путем создания воспитывающей среды, которая является необходимым условием ее всестороннего гармоничного развития и залогом недопущения развития дезадаптаций в детской и молодежной среде.

Использование проектирования в педагогической деятельности рас-

сма­три­ва­ет­ся уче­ны­ми как важ­ное усло­вие ее успе­ш­но­сти, хо­тя су­щ­ность тер­ми­на трак­ту­ет­ся по-раз­но­му. Так, по м­не­нию В. Кра­ев­ско­го и И. Лер­не­ра, пе­да­го­гичес­кое про­ек­ти­ро­ва­ние вы­де­ля­ет­ся се­го­дня в осо­бый вид пе­да­го­гичес­кой де­я­тель­но­сти [7]. Л. Сто­ля­рен­ко оп­ре­де­ля­ет пе­да­го­гичес­кое про­ек­ти­ро­ва­ние «как од­ну из функ­ций лю­бо­го пе­да­го­га, ко­то­рая яв­ля­ет­ся не ме­нее зна­чи­мой, чем ор­га­ни­за­тор­ская, гно­сти­чес­кая или ком­му­ни­ка­тив­ная» [6:61]. В. Без­ру­ко­ва счи­та­ет, что «пе­да­го­гичес­кое про­ек­ти­ро­ва­ние – это пред­варитель­ная раз­ра­бот­ка ос­нов­ных де­та­лей бу­ду­щей де­я­тель­но­сти уча­щих­ся и пе­да­го­гов» [1:95]. И. Под­ласый рас­с­ма­три­ва­ет пе­да­го­гичес­кое про­ек­ти­ро­ва­ние как по­след­нюю ста­дию пе­да­го­гичес­кой де­я­тель­но­сти, ко­то­рая «закан­чи­ва­ет­ся соз­да­нием про­грам­мы управ­ле­ния поз­на­ва­тель­ной де­я­тель­но­стью уча­щих­ся» [4:534].

Обоб­ще­ние вы­ше­приве­ден­ных идей и учет спе­ци­фи­ки со­ци­аль­но-пе­да­го­гичес­кой де­я­тель­но­сти по­зво­ли­ли нам оп­ре­де­лить, что со­ци­аль­но-пе­да­го­гичес­кое про­ек­ти­ро­ва­ние яв­ля­ет­ся очень важ­ным эта­пом в под­го­тов­ке к ис­поль­зо­ва­нию в про­цес­се со­ци­аль­но­го вос­пи­та­ния кон­крет­ных пе­да­го­гичес­ких идей, на­коп­лен­но­го ис­то­ри­ко-пе­да­го­гичес­ко­го опы­та, по­это­му воз­ни­ка­ет не­об­хо­ди­мость раз­ра­бот­ки тех­но­ло­гии, ко­то­рая по­мо­жет бу­ду­ще­му спе­ци­а­ли­сту со­ци­аль­но-пе­да­го­гичес­ко­го про­фи­ля при­об­рести не­об­хо­ди­мые уме­ния и на­вы­ки и обес­пе­чит по­вы­ше­ние эф­фек­тив­но­сти его со­ци­аль­но-вос­пи­та­тель­ной де­я­тель­но­сти.

В ка­че­стве те­о­ретичес­кой ос­но­вы про­ек­ти­ро­ва­ния со­ци­аль­но-вос­пи­ты­ва­ю­щей сре­ды для деза­дап­ти­ро­ван­ных де­тей и мо­ло­де­жи вы­браны идеи Е. Бон­да­рев­ской, А. Лу­ки­ной, Л. Ма­лен­ко­вой, Н. Но­ви­ко­вой, Р. Ов­чаро­вой, А. Пе­тры­ни­на, Н. Се­ли­ва­но­вой, В. Ро­май­ки­на, Н. Щур­ко­вой, ко­то­рые по­зво­ли­ли раз­ра­ботать тех­но­ло­гию со­ци­аль­но-пе­да­го­гичес­кой де­я­тель­но­сти, со­сто­я­щую из та­ких эта­пов: диа­гно­сти­ко-ана­ли­ти­чес­ко­го, мо­де­ли­ру­ю­ще-про­гно­сти­чес­ко­го, про­ек­тно-опе­ра­ци­он­но­го, ре­ф­лек­сив­но-кор­рек­ци­он­но­го.

Во время пер­во­го эта­па бу­ду­щие со­ци­аль­ные пе­да­го­ги диа­гно­сти­ру­ют уро­вень вос­пи­тан­но­сти де­тей и мо­ло­де­жи, их воз­мож­но­сти и спо­соб­но­сти, а так­же вос­пи­ты­ва­ю­щие воз­мож­но­сти сре­ды, в ко­то­рой они на­хо­дят­ся, вос­пи­та­тель­ные ре­сур­сы и ре­зер­вы всех воз­мож­ных субъ­ек­тов со­ци­аль­но-пе­да­го­гичес­кой де­я­тель­но­сти. На ос­но­ве ана­ли­за по­лу­чен­ных дан­ных вы­яв­ля­ют деза­дап­ти­ро­ван­ных субъ­ек­тов и оп­ре­де­ля­ют це­ли и за­да­чи ра­боты с ни­ми.

Далее, на основе анализа исторического опыта, и, учитывая особенности процесса социального воспитания, выявленные на первом этапе, студенты осуществляют выбор теоретико-методологических основ дальнейшей проектной деятельности, построение модели социально-воспитывающей среды. На проектно-операционном этапе создают алгоритм и программу социально-педагогической деятельности в соответствии с разработанной моделью и проводят апробацию созданного проекта в условиях партнерской сети социальных учреждений или во время педагогической практики.

Задачей рефлексивно-коррекционного этапа является определение эффективности разработанных проектных средств социально-педагогической деятельности и, если возникла необходимость, то внесение коррективов в созданную программу, а также оформление отчета о проделанной работе.

Таким образом, педагогическое проектирование социально-воспитывающей среды является процессом, который позволяет будущим социальным педагогам объединять в творческом поиске лучшие наработки историко-педагогического опыта и последние научные изыскания с целью создания научно-обоснованной педагогической системы, которая способствует повышению эффективности процесса социального воспитания дезадаптированных детей и молодежи, а также обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Список источников:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342с
2. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Под ред. Н.Л. Селивановой. – Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с.
3. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
5. Ромайкин В.Ю. Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» // vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i../21_21
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320с.

*Самохвалова И.Г.,
ассистент кафедры общей психологии УрГПУ,
г. Екатеринбург, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В связи с переориентацией общего образования в России на компетентностный подход в образовании, отечественные ученые определили ключевые компетентности, которыми должен обладать современный человек. К таким базовым компетентностям ученые отнесли и аутопсихологическую компетентность. Так, И.А. Зимняя в группе компетентностей, относящихся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности включила компетенцию самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; осознания смысла жизни; профессионального развития. Содержание этой компетентности в полной мере соотносится с АК, т.к. очевидно совпадение их цели – личностное и профессиональное *саморазвитие* и *самосовершенствование* [2].

Формирование аутопсихологической компетентности у будущих педагогов является важной задачей педагогического образования в настоящее время. Будущий педагог в наибольшей степени должен соответствовать требованиям общества, предъявляемым к его личности по причине того, что именно педагог является для подрастающего поколения транслятором, образцом востребованного обществом поведения саморазвивающейся личности, подразумевающей ее активность в направлении самопознания, преобразования самой себя.

Это объясняется тем, что в процессе профессиональной деятельности педагог выступает как лицо, уполномоченное обществом обучать и воспитывать детей, реализовывать заданные обществом цели, содержание, основные способы и формы обучения и воспитания. С другой стороны, педагог выступает в педагогической деятельности как индивидуальность, и эта его характеристика намного полнее, чем узкопрофессиональная. Проявляя свою индивидуальность, педагог не всегда может оказаться на том высоком уровне, которого ждет от него общество. В связи с этим особо важное значение приобретает проблема психолого-педагогической подготовки будущих педагогов к реализации их сложнейших функций. Специальные исследования в этой области принадлежат советским ученым Ф.Н. Гоноболину, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенину и др.

Соответствие между требованиями общества, различными социальными ожиданиями и субъективной готовностью педагога ответить на эти требования через развитие у себя аутопсихологической компетентности, заключающейся в способности к самопостижению и саморазвитию определяет то, как сложится педагогическая деятельность конкретного педагога.

Подтверждение тому, что одним из основополагающих требований общества к выпускникам педагогических вузов, является сформированность у них аутопсихологической компетентности, мы находим в нормативных документах системы Российского образования, определяющих требования к качеству подготовки будущих педагогов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования для направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», квалификация «бакалавр» указаны следующие требования к результатам освоения основных образовательных программ: *«способен к постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1)», «способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4)»* [4].

В требованиях к результату освоения базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла для программы бакалавриата «050100 – Педагогическое образование» включено следующее: *«студент должен владеть навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля»*; в результате изучения базовой части профессионального цикла данной программы обучающийся должен знать *«способы профессионального самопознания и саморазвития»*.

Таким образом, формирование аутопсихологической компетентности, вооружающей будущего педагога механизмом профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования в период обучения в вузе становится актуальным в настоящее время.

Итак, в Федеральном государственном образовательном стандарте задаются требования к формированию аутопсихологических знаний, умений, способностей у выпускников педагогического вуза, но на практике не разработана структура аутопсихологической компетентности студентов педагогического вуза, не определено ее содержание и нет психолого-педагогических программ, направленных на формирование данной компетентности у студентов педагогического вуза.

Мы понимаем аутопсихологическую компетентность как интегративную профессионально-личностную характеристику, включающую в себя способность к целенаправленной внутренней деятельности по осознанию и использованию собственных психических ресурсов с целью развития и совершенствования личностных качеств, профессиональных способностей и профессионально значимых качеств личности.

Взяв за основу данное определение, уточним специфику аутопсихологической компетентности студентов педагогического вуза.

По мнению Н.В. Кузьминой, аутокомпетентность педагога играет ведущую роль в развитии профессионализма и проявляется и как личностное образование и как элемент профессиональной деятельности. Содержательно Н.В. Кузьмина определяет АК профессионала-педагога как осведомленность о способах профессионального самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах собственной личности и ее деятельности, о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда [3].

Развивая идею Н.В. Кузьминой о АК педагога, Н.С. Глуханюк в своей работе, посвященной психологическим основам развития педагога как субъекта профессионализации, определяет АК педагога как совокупность и иерархию личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции. Саморегуляция поведения и деятельности, подчеркивает автор, связана с основными свойствами личности [1].

Таким образом, АК студентов педагогического вуза включает следующие области: АК в сфере развития личностных качеств и АК в сфере развития профессиональных качеств педагога, объединяющих АК в области развития и реализации необходимых профессиональных педагогических способностей и АК в области развития профессионально-значимых личностных качеств педагога.

Опираясь на вышесказанное, конкретизируем содержание каждой из областей АК студентов педагогического вуза.

Аутопсихологическая компетентность в сфере развития личностных качеств состоит в: готовности к самопознанию и самоизменению; способности к формированию желаемого образа Я в плане личностных качеств; способности к диагностике индивидуально-психологических особенностей, осознанию сильных и слабых сторон своей личности; способности оценить субъективный потенциал для развития необходимых качеств и

возможности компенсации недостающих за счет развития имеющихся положительных характеристик; овладении технологиями развития личностных качеств.

Аутопсихологическая компетентность в развитии педагогических способностей состоит: в умении выделить основные требования к профессии педагога в плане необходимых способностей; диагностике актуальных индивидуальных педагогических способностей; *оценке* собственных ресурсов и возможностей в развитии необходимых способностей; овладение технологиями развития необходимых педагогических способностей.

Аутопсихологическая компетентность в развитии профессионально-значимых личностных качеств педагога состоит: в формировании эталонного образца развития ПЗЛК; оценке уровня сформированности индивидуальных ПЗЛК; *оценке* возможности компенсации недостающих ПЗЛК в соответствии с требованиями профессии за счет оптимизации индивидуально-психологических особенностей и личностных качеств; овладении технологиями развития необходимых ПЗЛК.

Итак, АК студентов педагогического вуза – это интегративная профессионально-личностная характеристика, включающая в себя способность к целенаправленной внутренней деятельности по формированию эталонного образа Я в плане личностных качеств и профессиональных качеств педагога, самодиагностике уровня развития актуальных личностно-профессиональных качеств, самооценке своих психических ресурсов и возможностей для развития необходимых качеств и овладению технологиями развития данных качеств.

Список источников:

1. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: автореф. дис. док. пед. наук. СПб, 2001. 43с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: ЛГУ, 1985. 87с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» квалификация «бакалавр».

Коваленко Д.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры философии и образовательных технологий
Украинской инженерно-педагогической академии,
г. Харьков, Украина

ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Согласно концепции развития инженерно-педагогического образования в Украине его цель заключается в удовлетворении потребностей общества в профессиональных образовательных услугах путем подготовки высококвалифицированных преподавателей–профессионалов для высших учебных заведений I – II уровня аккредитации, профессионально-технических учебных заведений, учебных центров предприятий, повышения квалификации преподавательских кадров, формирования преподавателей как творческих, духовно богатых личностей с учетом их интересов и способностей. Решение этой целевой установки, по определению Н.Брюхановой [1:154], предполагает, что выпускники высшего инженерно–педагогического учебного заведения в своей многогранной педагогической деятельности будут готовы осуществлять:

- подготовку специалистов разных направлений и отраслей, обусловленных социальным разделением труда, к профессиональной деятельности на разном уровне ее выполнения с учетом требований рыночной экономики, на основе полученной в вузе специализации в новых отраслях производства;

- формирование у учащихся (студентов) профессиональной направленности (профессионального интереса, потребности и самоопределения), проявляющейся в осознанном понимании профессиональных функций, желании выполнять доверенные виды работ качественно с минимальными затратами времени и средств, самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного развития;

- формирование у обучаемых профессиональной компетентности.

Следует отметить, что в последнее время цель и результат подготовки к выполнению любых функций учеными обозначается как сформированная компетентность. В связи с этим, речь идет о единых критериях профессиональной компетентности работника, т.е. об определенных стан-

дартах этой компетентности, характеризующих качество подготовки специалиста и, как результат – качество продукции или услуг, которые им производятся. Под качеством понимаем «совокупность характеристик продукции или услуг по способности удовлетворить установленные и предусмотренные потребности» [8]. А. Ляшенко отмечает, что «...стратегия качества составляет сейчас основу образовательной политики большинства стран, ведь мировое сообщество убедилось, что в высокотехнологичном информационном обществе качество образования является главным аргументом человеческого развития, в обеспечении такого уровня жизненной и профессиональной компетентности человека, который удовлетворил бы его собственные потребности, а также потребности общества и государства. Качество образования – это показатель развития общества в определенном временном измерении, поэтому он должен рассматриваться в динамике его изменений относительно факторов, определяющих его природу» [6:126]. Сформированная компетентность специалиста проявляется в его готовности и способности выполнять определенные профессиональные функции.

При рассмотрении проблем модернизации профессионально-технического образования и определения требований к его выпускникам широко применяется термин «профессиональная компетентность». К.Шапошников определил ее как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности, характеризующуюся совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром. Исследователь также отметил, что в основу показателей субъектной профессиональной компетентности могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста.

Понятие «компетентности» сформировалось в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам, определившем актуальную потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест. При таком подходе компетенция характеризуется как общая способность, проявляющаяся и формирующаяся в деятельности, основанная на знаниях, ценностях, склонностях и позволяющая

человеку установить связь между знанием и ситуацией, определить процедуру (систему действий, алгоритм) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетентность предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний. В динамичных социально–профессиональных условиях все больше требуется не образованность как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности (компетентность). Поэтому одной из основных задач системы профессионально–технического образования можно считать формирование целостной системы универсальных умений, способности студентов к самостоятельной деятельности и ответственности, то есть компетенций, которые позиционируются как ключевые, характеризующиеся такими особенностями: многофункциональностью (они позволяют решать проблемные ситуации в повседневной, профессиональной и социальной сферах); многомерностью (они включают в себя различные личностные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения); междисциплинарным характером и т.п.

На основе целей современного профессионально–технического образования ученые выделили такие ключевые компетентности будущего специалиста:

- принятие активной жизненной и профессиональной позиции;
- ответственность за собственное благополучие и за состояние общества, способность к самоорганизации;
- ориентация на социальное и профессиональное самоопределение и самореализацию;
- усвоение основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений;
- способность вхождения в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество;
- толерантность (терпимость к чужому мнению), умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы;
- достижение современного общекультурного уровня;
- правовая культура: знание основных правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства [3].

Итак, как видим, правовая культура, определяющаяся целью и результатом профессионально–технического образования, является общепризнанной ключевой компетентностью.

Согласны с мнением Я. Кичука [4], утверждающим, что правовая компетентность является жизненно важной, поскольку любой возрастной период человека требует способности соотносить свои действия с действующим законодательством, актуализируя взгляды, представления, убеждения относительно того, что является правомерным или неправомерным. Современная юридическая педагогика конкретизирует качества, характеризующие социальную сторону правомерного поведения личности: позитивность, подконтрольность, осознание, добровольность, социальная значимость и т.д.

О. Кравченко [5] определяет правовую компетентность составляющей профессиональной компетентности специалиста, являющейся качественной характеристикой субъекта правоотношений, определяющей высокий уровень осознания норм права, развития профессионально важных и личностно деловых качеств и ценностных ориентаций, отражающих степень развития правовых представлений.

С правоприменением связывают правовую компетентность В. Сырых и В. Казимирчук, выделяя юридический и социальный механизмы правового регулирования. Так, В. Сырых, исследуя правовую компетентность, пришел к выводу о том, что эффективность правовой компетентности зависит от способности социального управления удовлетворять запросы и потребности членов общества [9].

По мнению Н. Саприкиной [7], наличие правовой компетентности обеспечивается готовностью руководителя общеобразовательного учреждения к правовой деятельности, развитым правовым мышлением и способностью к правовой деятельности. Содержательными характеристиками правовой компетентности руководителя школы автор считает: методологические знания (знания философии, общей методологии познания, методологии педагогики); теоретические знания (знание образовательного права, гражданского права и других отраслей права, ведомственных нормативных актов); специальные знания (знание юридических процедур, используемых в управленческой деятельности, методики подготовки локальных актов) и т.д.

Следует согласиться с мнением А. Якименко, М. Томчука, указывающими, что под понятием «правовая компетентность», как составляющей профессиональной компетентности, понимаются глубина и характер осведомленности работника относительно правовых основ профессиональной деятельности, а также его способность к эффективной реализации права в своей практической деятельности. В узком смысле правовая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы их реализации в профессиональной деятельности, общении и саморазвития личности. Основными компонентами правовой компетентности являются:

- социально–правовая компетентность (знания и умения в сфере взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и правового поведения), которая необходима всем специалистам с высшим образованием;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов правовой деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности (она необходима специалистам юридического профиля) [10:90].

Ю. Ерохина считает, что право-профессиональная компетентность будущего педагога профессионального обучения состоит в достижении им более высокого уровня подготовки, гарантирует морально–правовые поступки в атмосфере активного самостоятельного творческого поиска правовой основы в ситуационных моментах профессиональной деятельности [2:4].

Таким образом, проведенный анализ исследований проблемы правовой компетентности позволяет сделать вывод о том, что целью профессионально-правовой подготовки будущего инженера–педагога в условиях высшего учебного заведения является формирование его профессионально–правовой компетентности, которую на основе анализа научных работ определяем, как интегративное качество личности специалиста, характеризующее его способность к эффективной реализации права в своей практической деятельности. Профессионально-правовая компетентность инженера-педагога – это совокупность профессионально-правовых знаний, умений, а также способы выполнения всех видов правовых действий в инже-

нерно-педагогической деятельности. Структура профессионально-правовой компетентности соответствует функциональной структуре профессионально-правовой деятельности, обеспечивая выполнение операционных функций профессионально – правовой деятельности: общеправовой, педагогической (правообучающей, правовоспитательной, образовательной), инженерно – производственной (управленческой, нормотворческой).

Список источников:

1. Брюханова Н.О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів / Н.О.Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х.: УІПА, 2007. - № 17. С.148 – 162.
2. Ерохина Ю.В. Формирование правовых знаний будущих педагогов профессионального обучения в учебном процессе с использованием креативных технологий: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Ю.В.Ерохина. – М., 2006. – 236 с.
3. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Зеер, Э.Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
4. Кічук Я.В. Деякі тенденції розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах сучасної університетської освіти / Я.В.Кічук. – С. 313-318.
5. Кравченко О. Б. Правова компетентність фахівця / УІПА/ Режим доступа:
http://www.rusnauka.com/23_NTP_2012/Pedagogica/2_114830.doc.htm
6. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади оцінювання якості освіти / Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : „Педагогічна думка”, 2007. – 368 с.
7. Сапрыкина Н.Н. Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 18 с.

8. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД „Школа”, 2008. – 1008 с.
9. Сырых В.М. Социология права / В.М. Сырых. – М.: Юстицинформ, 2004. – 464 с.
10. Якименко А.А. Психологічні особливості формування правової свідомості студентської молоді / А.А. Якименко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”: зб. наук. праць / За заг. ред. М.Є.Чайковського. – Хмельницький : ХІСТ, 2009. - С. 90.

РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ

*Василенко О.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
ХНПУ имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

Современные преобразования в стране требуют формирования у подрастающего поколения стойких моральных ценностей, высокого интеллекта, творчества и ответственности. В этом ряду объективная потребность воспитания социальной ответственности, особенно у старшеклассников, обусловлена повышением личностной ответственности каждого человека за индивидуальный вклад в процесс общественных преобразований.

Анализ педагогической практики показывает, что у современных школьников проявляются тенденции к неконструктивному поведению, что лишает их возможности проявления социальной ответственности, например, при самоутверждении и профессионального самоопределения.

Проблема ответственности нашла свое отображение в философии (И. Кант, Н. Бердяев, Л.Сохань и др.), которая рассматривает сущность человека и соотношение между его свободой и ответственностью. Социальная ответственность рассматривается также в контексте социализации личности, в работах, ученых Л. Буева, П. Минкина, В. Сперанского, М. Лукашевича, Т. Шибутаной представлена как объективная необходимость взаимоотношений между личностью и обществом. Понятие «социальная ответственность» междисциплинарное. В этике (А. Гусейнов, В. Малахов, И. Кон, Г. Йонас и др.) ответственность рассматривается в плоскости выполнения человеком нравственно-значимых требований. Психологи (К. Абульханова-Славская, И. Бех, Л. Божович, Л. Виготский, Г. Костюк, О. Леонтьев, К. Муздибаев и др.) определяют ответственность как одно из генерированных качеств личности, как результат интеграции всех ее психических функций и объективного восприятия ее окружающей действительности, волевого отношения к обязанностям.

Воспитание ответственности у учащихся общеобразовательных учреждений отображено в педагогических трудах А. Макаренко, В. Сухомлинского, Т. Веретенко, Н. Левковского, В. Савченко, В. Оржеховской, Н. Огренич, Л. Терехова та др.).

Социальная ответственность школьников в современных исследованиях является родовым понятием по отношению ее разновидностей морального (Н. Басюк), политической (А. Хорошенюк), юридической (А. Ключко, Н. Огренич), профессиональной (А. Мельник), экономической (Л. Новикова) ответственности. В работах этих авторов соотношение социальной ответственности с ее разновидностями рассматривается как диалектическая связь общего и особенного, определяются наиболее существенные черты, свойства и признаки каждого из видов ответственности в соответствии с возрастом учащихся. Авторы выделяют специфику конкретных видов ответственности в соответствии с природой тех общественных отношений, внутри которых они возникли и существуют в собственной качественной определенности.

Несмотря на ведущее значение данной категории для решения проблем социального воспитания ребенка, социально-педагогический подход к определению сущности социальной ответственности, учащихся в микросреде может характеризоваться как практически не разработанный.

Теоретически разработаны концепции ответственности в других науках и перенесены на почву социальной педагогики позволили ученым (М. Васильева, В. Маштакова, А. Рыжанов, С. Харченко и др.) социальную ответственность отразить как определенное соотношение между личностью и обществом интегрально, основанный на идеях системы социального воспитания и характеризуется отношением ребенка к микросреде и к самому себе, и проявляется в личностных качествах. Социальную ответственность учащихся как совокупность компонентов (эмоционального, когнитивного и практического), которые, образуя системное качество, характеризующие преобразовательную действенность ответственности (инициативность, точность, самостоятельность, дисциплинированность, честность) рассматривает у школьников начальных классов Н. Басюк, а осознанность, эмоциональные, волевые проявления, силу и устойчивость у старшеклассников раскрывает В. Тернопольская. Однако, все эти качества, как качества социальной ответственности, формируются в учебно-воспитательном процесс и в внешкольных учреждениях.

Сегодня актуальным становится раскрытие сущности понятия «социальной ответственности учащихся в микросреде» с позиций социальной педагогики как личностной, так и коллективной ответственности, а также определение специфики ее развития в соответствии с психо-возрастных особенностей детей школьного возраста. Причем, максимальное развитие социальной ответственности возможно благодаря содействию ребенком основ прав и обязанностей по выполнению предписаний социальных норм и возложением различных средств воздействия в случае ее нарушения. Особую роль в этом процессе играют общеобразовательные учебные заведения – важные институты, в которых «привитие ученику высших идеалов общественности и воспитание «вкуса» к социальной деятельности, способной поднимать человека над эгоистично-личным, имея интенцией дух общечеловеческой солидарности» (В. Зеньковский).

Таким образом, актуальность представленного исследования обусловлена обострением противоречий между: важностью уточнения категории «социальная ответственность в микросреде» как результат социального воспитания для поиска новых путей решения проблем коллективной и личной ответственности обучающихся в современных условиях, и недостаточным уровнем разработки данного понятия в социально-педагогическом аспекте; объективной потребностью в развитии социальной ответственности школьников в микросреде, обусловленными изменениями жизненных реалий, и недостаточной разработанностью надлежащей теоретической базы и соответствующей технологии.

Список источников:

1. Васильева М.П. Деонтологические нормы как регулятор поведения педагога / М.П.Васильева // Проблемы и перспективы подготовки современных педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей разных возрастов: сб. научн. трудов I Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции: Владимир, 2013. – Владимир: ВлГУ, 2013. – С.172-175.
2. Зеньковский В.В. Собрание сочинений. Т. 1: О русской философии и литературе / сост., подгот. О.Т. Ермишина. – М.: Русский путь. – 448 с.
3. Рыжанова А.А. Развитие социальной педагогики в социокультурном контексте: автореф...дисс.. док. пед. наук: 13.00.05 / А.О.Рыжанова; Государственное учреждение «Луганский национальный педагогический университет имени Тараса Шевченко». – Луганск, 2005. – 42 с.
4. Харченко С.Я. Социализация детей и молодежи в процессе социально-педагогической деятельности: теория и практика: монография / С.Я.Харченко. – Луганск: Альма-матер, 2006. – 320 с.

*Романова И.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики ХНПУ имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Любая образовательная система строится в контексте определенной структуры ценностей. Информационные коды культуры обеспечивают воссоздание и развитие не только структуры социума, но и типов личностей, которые присущи данному обществу. Именно культура формирует и несет в себе «вечные образцы», «модели культурного человека», определяет, какие ценности должен усвоить культурный человек, на какие нормы поведения он должен опираться, что должен знать и уметь. Модель культурного человека – это образец идеального человека, который порождается общепризнанной системой ценностей.

Педагогическая аксиология, как учение о теории ценностей, начала складываться в философии образования во второй половине XX столетия (Б. Гершунский, В. Розин, П. Щедровицкий и другие). Сегодня И. Бех, М. Боришевский, П. Игнатенко, О. Сухомлинская и другие ученые рассматривают ценностный подход в качестве приоритетной образовательной проблемы и связывают его с гуманистической парадигмой образования.

Раскрывая роль аксиологического подхода в педагогике, Н. Ткачева отмечает, что этот подход выступает концептуальной основой для последующего развития педагогической теории и практики, давая возможность определять стратегии последующего развития многообразных педагогических явлений и процессов на позициях введения, определенных гуманистических ценностных ориентиров [5:131].

Такой же мысли придерживается и Н. Асташова, которая понимает аксиологический подход как философско-педагогическую стратегию, которая определяет перспективы последующего совершенствования системы образования, а также пути развития педагогического мастерства и использования педагогических ресурсов для развития личности [1:132]. Ученая подчеркивает, что реализация этого подхода позволяет предоставить педагогическому процессу общую ценностную направленность.

Таким образом, аксиологический подход помогает определить основные ценности и конкретизировать понимание сущности ценностных ориентиров в образовании и воспитании.

С другой стороны, в мировоззренческо-методологическом аспекте, по мнению В. Огневьюк, современное образование появляется как ценностный социальный институт, собственная внутренняя система ценностей которого значительным образом влияет на последующее формирование новой системы общественных ценностей [4:6]. Поэтому выбор ведущих для учебно-воспитательной деятельности ценностей имеет существенное стратегическое значение для последующего развития общества.

В психологии не существует единого подхода в использовании таких понятий как «ценность» и «ценностная ориентация». Под «ценностью» чаще всего понимают категорию, которая определяет социально-культурное значение определенных явлений действительности в жизни человека и общества. Ценность часто сопровождается эпитетом «общественная», может быть духовной или материальной. Ценность может выступать источником мотивации общественной деятельности человека и переносить интересы и потребности человека на высший уровень духовного развития. Ценность проявляется как ориентационный базис поведения человека и его деятельности и связывает поведение человека с социальными инструментами, идеалами, требованиями.

Ценностные ориентации личности являются более узкой категорией и рассматриваются в качестве феномена, касающегося человеческого сознания и структуры личности. Это мировоззренческие основы суждений субъекта об окружающем мире, то есть структурные образования человеческой психики. Большинство ученых признают их как направленность личности на усвоение определенных ценностей для удовлетворения своих потребностей. Эти установки формируются на протяжении всей жизни человека и тесно связаны с фактами социального поведения, выступая в то же время его регуляторами. В ценностных ориентациях ценность исполняет роль ориентира поведения и деятельности человека в предметной, социальной действительности. Личность ориентируется на наиболее нужные ей ценности, которые в перспективе будут отвечать ее интересам и целям, будут импонировать ее опыту. Образовательным учреждениям принадлежит роль формирования именно ценностных ориентаций, которые «цементируют» духовный стержень личности и впоследствии становятся ценностями общественного значения.

В контексте аксиологического подхода культура интеллектуальной деятельности должна рассматриваться с двух сторон. С одной стороны – как составляющая общей системы ценностей общества, а с другого – как составляющая системы личностных ценностей младшего школьника, которая определяет его поведение.

Интеллект всегда выделяется в качестве наивысшей познавательной способности, которая превышает по своим возможностям обычную умственную деятельность и направлена на постижение сущности предметов познания. Он становится средством отношения с миром, и, следовательно, его надлежащее развитие обеспечивает эффективность таких отношений. Ориентация личности на интеллектуальное развитие является ценностной ориентацией.

По мнению В. Гринёвой, духовную культуру личности составляют следующие компоненты: эмоционально-ценностный (включает систему ценностей и ценностных ориентаций, которые эмоционально окрашиваются в процессе деятельности и определяют отношение личности к себе, другим людям и окружающему миру), когнитивный (система разноотраслевых знаний) и процессуальный (система умений и навыков личности, которые дают возможность эффективно выполнять деятельность) [2:37]. Интеллектуальные ценности, которые определяют культуру интеллектуальной деятельности, объединяют в себе эти компоненты и являются стержневыми, поскольку регулируют, предопределяют механизм действия других ценностей.

Основу духовной культуры составляют три наивысших духовных первоисточника: познавательный, моральный и эстетический. Познавательный источник в данной триаде занимает первое место, а над ним надстраиваются другие ценности. Апеллировать к моральным и эстетическим чувствам человека можно, если его ум открыт для восприятия многогранности, многообразия жизни, если он мыслит четко и является обладателем своего мнения.

Интеллектуальная культура является своеобразной характеристикой личности, в которой просматривается широкая общая эрудиция, крепкая система знаний, гибкость и оперативность умственных действий, высокий уровень творческого мышления, готовность к познавательной активности. Таким образом, культура интеллектуальной деятельности проявляется как необходимая составляющая полноценной жизнедеятельности каждого человека в современном мире.

С переходом человечества к информационному сообществу базовой ценностью трансформирующего общества становится, по определению Н. Кропотовой, инновационность – состояние высокого восприятия людьми новых идей, их готовность, желание, способность поддерживать и реализовывать новые идеи во всех отраслях своей жизнедеятельности [3:142]. Происходит переосмысление самооценности знаний, смещение акцентов с результативной составляющей обучения на процессуальную, связанную с усвоением учениками способов познания, формирование умения учиться. Среди приоритетных заданий начальной школы выделяется формирование у младших школьников развернутой учебной деятельности, которая обеспечивает подготовку учеников к «образованию на протяжении жизни». Таким образом, формирование высокого уровня культуры интеллектуальной деятельности можно признать одним из ведущих ценностных ориентиров учебно-воспитательного процесса начального звена образования.

Список источников:

1. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А.Асташова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / В.М.Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300с.
3. Кропотова Н.В. Инновационное профессиональное образование / Н.В. Кропотова // Актуальные вопросы развития инновационной деятельности. – Симферополь: Таврия, 2004. – С.142-145.
4. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф.дис...докт.філос.наук / В.О.Огнев'юк. – К.: КНУ, 2003. – 36с.
5. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід / Н.О.Ткачова // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг.ред. В.І.Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А.П. „Апостроф”, 2012. – 348с. – С.126-145.

Василенко А.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
ХНПУ имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Глобализация общественных процессов влияет на изменения ценностных ориентаций, затрудняет формирование целостной личности как носителя гуманистических ценностей, и негативно влияет на формирование социально-позитивных ценностных ориентаций молодежи. Это порождает, к сожалению, такие явления, как потеря идеала молодежью, снижение уровня духовности.

Именно поэтому особое значение приобретают процессы формирования для личности определенных ценностей, стимулирующих образ жизни человека к идеалам общества, его принципам, норм и правил на уровне собственных убеждений, основанных на народных традициях и лучших достижениях мировой культуры. Особенно это важно для воспитания подростков в изменяющихся социально-экономических условиях, где ребенок находится и продолжает развиваться, приобретает новые социальные роли и ценностей.

В толковых словарях понятие «социальные ценности» (англ. values, social; нем. Werte, soziale) рассматривают как: убеждение общества или группы по достижению цели, средств, методов ее достижения (словарь по политологии); значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия потребностям общества, социальной группы (в широком смысле), моральные, эстетические императивы, наработанные человечеством и является продуктом общества, осознание (в узком смысле) (словарь по социологии); элемент системы социальной регуляции поведения человека, социальной группы, общества по обеспечению мотивации их жизни и деятельности (словарь по психологии); общественно значимые для личности, социальной группы, общества материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты, социально одобренные большинством людей представления о добре, справедливости, патриотизме, любовь, дружбу, что служат эталоном для всех членов общества и основой направленности педагогического процесса на формирование этих понятий у детей (словарь по педагогике).

К проблеме формирования ценностных ориентаций у детей обращались классики философии, педагогики и психологии, среди которых отметим И. Беха, П. Блонского, Д. Джола, А. Макаренко, Б. Неменский, В. Сухомлинского, А. Щербо. В исследовании украинского социолога В. Оссовского термин «ценностная ориентация» дополняет термин «ценность» и служит для: выделения определенного высшего (М. Рокич) ценности, в соответствии с состоянием социального опыта; интерпретации этой высшей ценности, характерной для конкретного общества; организации вокруг этой ценности комплекса когерентных отношений ее ценностей; акцентирование важнейших свойств этих ценностей.

Понятие «ценность» находится в тесной связи с понятием «ценностные ориентации». С. Головатый формулирует следующее определение ценностных ориентаций – «это определенная совокупность иерархически связанных между собой ценностей, которые задают человеку направленность его жизнедеятельности». Аналогичную позицию занимает В. Харчев, считая, что ценностные ориентации – один из важнейших элементов структуры личности, поскольку в них в концентрированной форме выражены субъективные отношения к объективным условиям его бытия, определенная направленность его поведения. Анализ психолого-педагогической литературы (Э. Фромм, Н. Шевчук, А. Свитличний) показывает, что ценностные ориентации не возникают на пустом месте. Каждое общество, социальная группа через конкретных лиц селекционируют и трансформируют из исторически сложившихся ценностных систем те ценности, которые выражают их доминирующие интересы и цели. На этой почве и с этой же целью они создают новые, присущие им, общие и специфические ценностные системы, а человек их определенным образом воспринимает.

Определяя место ценностных ориентаций, В. Ядов отмечает, что их включение в структуру личности позволяет уловить общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально-экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в особенностях классовой и социально-группового сознания той среды, в которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная жизнедеятельность человека.

В последнее время появились исследования (И. Заинский, Л. Сидорова, В. Сулова), рассматривающие формы, методы социально-

педагогической деятельности в воспитании у подростков ценностных установок на основе общечеловеческих ценностей (идеалов правды, добра, свободы, дружбы, справедливости, совести, человеческого достоинства). В этих работах рассматриваются система ценностей как компонент мировоззрения личности ребенка, выражающий преимущества и стремление личности или группы детей определенного возраста относительно тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, добро, семья, друзья, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.). В диссертационных работах ценностная ориентация служит инструментом исследования ценностей, специфического понимания их мотивационной и системообразующей силы, доминирующих тенденций социального оценивания, его стандартов. Проведя анализ различных подходов к определению содержания понятия «ценность» в рамках социологических и философских концепций, выделяем два аспекта ее существования как социального феномена. Первый формулируется как «ценности-нормы», а второй – как «ценности-объекты». Первый – это существование ценностей как элементов культуры, которые гарантируют, обеспечивают интерес общества или его подсистем (группы, слоев населения, социальных категорий и т. д.). Вторым – это существование ценностей как объектов заинтересованности отдельных субъектов.

Отметим, что общественные ценности всегда являются социальными, но ценности социальные не всегда являются общественными потому, что могут быть приемлемы только для данной группы. Поэтому, в свою очередь, возникает множество различных проблем, влияющих, как показывает практика, на процесс формирования ценностных ориентаций у подростков: потере понимания духовности; заменяемая понятием «эгоизм» и «воспитание собственного «Я»»; неустойчивость к воздействию внешней среды; легкое подвержение вредным привычкам; тяжелое построение отношений друг с другом. Это связано с психо-возрастными особенностями подросткового возраста, который рассматривается как период интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, что связано с овладением ребенком понятийным мышлением, накоплением нравственного опыта, что происходит при активном взаимодействии подростка со средой, что его окружает (родные и близкие родственники, знакомые и друзья,

средства массовой информации, искусство, как средство самопознания и познания мира).

Таким образом, в формировании ценностных ориентаций важны средства воспитания, которые, прежде всего, будут направлены на формирование у детей положительного отношения к окружающему миру, на формирование чувства красоты природы, человека, давать опору для воспитания всесторонне развитой личности с устойчивыми моральными нормами и положительными ценностями. Благодаря такому подходу к решению существующих проблем, в нашем обществе будет решаться один или с не главных задач – обеспечение оптимальных условий полноценного развития подрастающего поколения и передачи ему социального опыта, который накапливался на протяжении многих лет, при этом внимание обращается на положение каждого ребенка, оказавшегося в такой среде, где отсутствует родительская забота, а имеющийся большой детский коллектив, в котором каждый имеет свои особенности характера, занимает определенный социальный статус и выполняет социальные роли. Все это делает своевременным и актуальным деятельность по формированию ценностных ориентаций подростков, выйдут в жизненное пространство с накопленным определенным багажом знаний, позволит сформировать жизненные ценности, которые станут для ребенка ориентиром на всю жизнь, выработать умение применять эти знания на благо самому себе, коллектива, обществу.

Список источников:

1. Готшаускас А. Ценностные ориентации (адаптация методики исследования ценностей М.Рокича) / А. Готшаускас, А.А. Семенов, В.А. Ядов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. - Л.: Научная литература, 1979. – С. 42-63.
2. Личность и ее ценностные ориентации / под ред.В.А. Ядов, И.С. Кон // Инф. Бюллетень ИКСИ. – 1969. – №4 (19). – Вып.1. – С. 23-34
3. Фромм Э. Бегство от свободы / Э Фромм. – М.: Высшая школа, 1990. – 12-26 с.
4. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – СПб. : Питер, 2008. – С.360-361.

Евсюкова Н.И.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия
Карева К.С.,
студентка 3 курса
очного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ДОСУГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Важную роль в организации досуговой деятельности детей играют родители, семья в целом. Культурный уровень родителей определяет уровень культурного развития детей, их желания и интересы, что в значительной мере влияет на организацию досуговой деятельности младших школьников в семье [3]. Особая склонность у детей к игровой деятельности занимает ведущее место в их досуге.

Досуг – деятельность в свободное время вне сферы общественного и бытового труда, благодаря которой человек восстанавливает свою способность к труду и развивает в себе умения и способности, которые невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности [2, 9]

Досуг младших школьников обладает следующими основными характеристиками:

- имеет ярко выраженный физиологический, психологический и социальный аспект;
- предполагает свободную творческую деятельность, основанную на добровольности при выборе рода занятий и степени активности;
- способствует самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через свободно выбранные действия;
- способствует раскрытию природных талантов и приобретению полезных для жизни умений и навыков, ценностных ориентаций;
- обеспечивает удовлетворение, веселое настроение, удовольствие [3].

Для всестороннего воспитания (особенно нравственного) в организации досуга младшего школьника важное значение придается игровой деятельности, в процессе которой ребенок активно познает окружающую действительность и овладевает общественным опытом, нормами поведения, общечеловеческими ценностями, накопленными предшествующими поко-

лениями (Е.А. Аркин, А.В. Запорожец, Д.В. Менджерицкая, Д.М. Маллаев, П.А. Рудик, К.Д. Ушинский, А.П. Усова и др.). Исследования отечественных педагогов и психологов (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, А.Н. Леонтьев, Д.В. Менджерицкая, С.Л. Рубинштейн, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) показали, что игра является ведущей деятельностью, обеспечивающей всестороннее воспитание детей дошкольного возраста и продолжает выступать в роли активного средства воспитания в младшем школьном возрасте [1].

В процессе игры для детей в возрасте 6 -10 лет характерна яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образ [3]. Для данного возраста ребенка существует ряд видов игровой деятельности: а) спортивные, б) ролевые, в) художественные, г) дидактические, д) деловые и тд.

Взрослые должны поддерживать детское стремление к игре, стимулировать восприятие и воображение ребенка путем создания игровых ситуаций.

Организация игрового досуга активизирует все психические процессы и функции ребенка. Некоторые аспекты игрового действия способствуют использованию знаний в новой ситуации, вносят разнообразие и интерес в процесс обучения. Эти проблемы освещены в диссертационных исследованиях Т.Ю. Бильгильдеевой, Л.В. Воронковой, Ф.Г. Газизовой, В.В. Горятининой, Х. Искандаровой, Р.И. Исрафилова, А.А. Кирилловой, В.А. Кузьминой, С.О. Тамбиевой. Авторы выделяют педагогическую сущность и воспитательные функции игровой деятельности в обучении младших школьников [1].

Главные функции родителей в организации досуговой деятельности младших дошкольников – развивающие, социализирующие.

При выборе формы досуга родителям необходимо учитывать психологические особенности возраста ребенка: его потребности, интересы, возможности. Инициатива со стороны родителей должна исходить в организации досуговой деятельности не только в материальной поддержке, но и принятии активного участия в досуговой деятельности детей [3]. Это помогает ребенку не только развиваться, но и закрепляет благоприятную обстановку в доме, сплачивает семью.

Организация игрового досуга в семье учитывает основные условия проведения игр: наличие у родителей определенных знаний и умений по проведению игры; необходимость включения родителя как участника и

руководителя игры; направление игру в нужное русло, не оказывая давления, выполнение второстепенной роли; создание атмосферы уважения, взаимопонимания, доверия, сопереживания между родителями и детьми; предоставление свободы ребенку в игре для самостоятельности и реализации творчества; характер игры должен строиться на эмоциональности, гуманности, развитии нравственных качеств ребенка; результат каждой игры должен вызывать удовлетворение потребностей, подъем настроения, удовольствие процессом игры; достижение благородной цели игры заключается в доступном разнообразном, красочном оформлении.

Общие этапы организации игрового досуга и проведения игр заключаются в следующем. *На первом этапе родителям* необходимо сформулировать цель, которая определяет форму, характер, содержание, время игры. *На втором этапе* - сформулировать задачи, которые необходимо решить в данных условиях (например, усвоение у детей нравственных и общечеловеческих ценностей; познание окружающего мира природы, сохранения экологической среды; развитие культурных и духовных ценностей искусства; формирование мотивации на учение и труд). *На этапе* подготовки к игре - продумать ее название, оборудование, техническое оснащение, место проведения, состав членов и временные рамки. *На четвертом этапе* включения в игровое действие раскрываются правила и соблюдение условий ее проведения, а также краткая характеристика хода игры. *Пятый этап игры* содержит её полный ход и содержание. Эффективность проведения игры, если она оформляется звуковыми, музыкальным, яркими световыми эффектами, плакатами, рисунками, разнообразными символами и эмблемами и т.п. Последний шестой этап заключается в проведении анализа полученных итогов и оценки результатов всех членов игры.

Для организации игры в семье Перфилова Н.М даёт следующие советы родителям:

1. Целесообразно начинать играть с самых простых игр, постепенно усложняя игровые задания и не спеша переходить к более трудным играм.
2. Не следует разучивать сразу много игр, ребенок должен наиграться.
3. Необходимо поощрять детей за успехи в игре словом, похвалой, оценками, баллами, очками, распределением призовых мест и т.д.
4. Надо приучать детей хранить игровые предметы аккуратно, в специально отведенном для них месте. [4,11]

Игры для детей младшего школьного возраста должны быть динамичными, непродолжительными по времени. Спокойные игры следует чередовать с подвижными. Подвижные игры предлагать ребенку не позже, чем за час до сна или обеда, ужина. Во время игры следить за возбуждением ребенка. Его активные развлечения должны доставлять малышу удовольствие, но его поведение должно оставаться в пределах нормы. Спокойные игры использовать перед сном или приемом пищи и если ребенок находится в слишком возбужденном состоянии – это лучший вариант успокоить его. Интерес к игре пропадает в том случае: если она сложна, или слишком простая задача; неинтересна, а в некоторых случаях даже вредна (задания, не требуют затрачивать никаких усилий, порождают небрежность в работе, отучают от необходимости думать, прикладывать какие-то усилия) [2].

Организация игрового досуга будет более эффективной, если:

- процесс игровой деятельности способствует созданию благоприятного психологического климата и эмоционально-волевого развития ребенка;
- способствует установлению субъект-субъектных отношений на принципах сотрудничества семьи и школы;
- определяет комплекс условий содержания нравственного воспитания детей младшего школьного возраста;
- потенциал различных видов игровой деятельности и игровые упражнения, задания, адаптированы с учетом возрастных особенностей и интересов детей;
- рационально и эффективно использовать специально подобранную систему игр, что положительно повлияет на мотивацию к учебной деятельности и всестороннее развитие учащихся начальных классов.

Родители, используя технологию организации игрового досуга младшего школьника в семье, создавая интересную, увлекательную уникальную форму обучения дают возможность учащимся предпринимать практические шаги на творческо-поисковом уровне по самостоятельному изучению учебного материала.

Таким образом, одной из форм проведения досуга младших школьников является игра. Она дает выход в другое состояние души, снимает напряжение в реальной жизни детей, уровень тревожности, который передается детям от родителей, и заменяет его добровольной, радостной мобилизацией духовных и физических сил. Игры несут в себе воспитательные

элементы познания о моральных качествах поведения и личности в целом, расширяют знания о мире, способствуют развитию трудовых и общественных навыков, развивают физические, творческие способности, дают эстетическое наслаждение, служат одним из средств развлечения. Задача родителей состоит в грамотной организации досуговой игровой деятельности детей исходя из возрастных, психологических, физических особенностей ребенка [3].

Список источников:

1. Алиева Г.М. Игровая деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук : - Махачкала: Дагестан. Гос. пед. Ун-т, 2008. - 157 с.
2. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга. – М.: Флинта, 1998. – 240с.
3. Попова Н.С., Скуратова // Роль родителей в организации досуга младших дошкольников в семье [электронный ресурс] – URL: <http://konf.uiuniver.ru>
4. Перфилова Н.М. // Родительское собрание на тему «Давайте играть!» // Начальная школа 2011 №6 С. 10-12.

*Сандалов Н.,
студентка 3 курса
очного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ,
Владимир, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ В РАННЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПРОФИЛАКТИКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Согласно определению из «Психологического словаря» А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, девиантное, или отклоняющееся, поведение — это «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам» [3, с.257]. Первые проявления девиантного поведения могут наблюдаться уже в детском возрасте. Петровский А.В. и Ярошевский М.Г. объясняют это «относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения, зависимостью подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций» [3, с.257].

Результатом девиантного поведения школьника может стать ситуация, подвергающая опасности людей, окружающих данного ученика. Следовательно, возникает необходимость обеспечения безопасности участников школьного процесса.

В психологии известен термин «личность безопасного типа поведения» (ЛБТП). Мякишева М.В. определяет личность младшего школьника безопасного типа поведения как личность ребёнка младшего школьного возраста, безопасного для себя, окружающих, среды обитания, готового к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости к защите себя от внешних угроз» [Мякишева с.32]. По определению девиантное поведение не может являться характеристикой ЛБТП, поэтому приемы, направленные на ее формирование и развитие, могут являться приемами профилактической работы по предупреждению возникновения девиантного поведения младших школьников.

Аморальное поведение напрямую зависит от уровня нравственности человека: чем этот уровень ниже, тем, соответственно, более неприемлемым для общества становится поведение индивида. Петровский А.В. указывает, что могут также иметь место и такие ситуации, когда девиантное поведение «может сочетаться с достаточно хорошим знанием нравственных норм, что указывает на необходимость формирования в относительно раннем возрасте нравственных привычек» [3, с.257].

Нравственное воспитание - это непрерывный процесс, направленный на овладение людьми правилами и нормами поведения. Формирование нравственных привычек должно начинаться уже с рождения и продолжаться всю жизнь. Образовательное пространство школы является идеальной площадкой для организации специальных мероприятий, позволяющих проводить работу по профилактике возникновения девиантного поведения детей младшего школьного возраста.

Развитие личности на протяжении всей жизни человека происходит под влиянием различных людей и событий. Непосредственное влияние на приобретение нравственных ценностей и привычек лежит на учителе - человеке, оказывающем наибольшее влияние на учеников младшего школьного возраста в течение значительного периода их жизни. Арифуллина М.Ю. пишет, что «для формирования нравственного поведения важно организовать учение как коллективную деятельность, пронизанную высоконравственными отношениями» [1].

Успешному формированию привычек нравственного поведения способствуют:

- личный пример учителя;
- полное раскрытие и понимание содержания нравственности, значимости в обществе и самой личности;
- использование различных форм, методов и видов нравственного воспитания [1].

Одним из путей формирования нравственных привычек является необходимость занимать позицию в классном коллективе. Задача учителя – помочь детям найти в коллективе свое место, которое наиболее адекватно будет соответствовать возможностям и личностным особенностям каждого члена этого коллектива. Участие в общественной жизни как класса, так и школы, «приводит к развитию чувства собственного достоинства, которое заставляет ребенка без внешнего побуждения действовать согласно установленным нравственным нормам и принципам» [1]. Быть частью коллектива, значит выполнять определенные обязанности, а также нести ответственность за это и за свои поступки. Это ставит школьника перед необходимостью научиться саморегуляции и самоорганизации, без которых невозможно развитие, в том числе и нравственное.

Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения является неотъемлемой частью нравственного развития младшего школьника. Культура общения, культура внешности, культура речи и бытовая культура, воспитание эстетического вкуса и аккуратности – все это составляет различные стороны нравственного поведения человека.

Содержание начального образования включает в себя работу над всеми этими аспектами, вливаясь в содержание каждого из учебных предметов начального звена школы. Так, повышение культуры речи и культуры общения младших школьников не заканчивается на уроках русского языка или литературного чтения; формирование бытовой культуры не ограничивается изучением соответствующих тем на уроках окружающего мира. Эстетический вкус учащихся развивается не только на уроках музыкального воспитания и изобразительного искусства, а аккуратное отношение к предметам и явлениям повседневной жизни воспитывается не только на уроках технологии. Работа над каждой из составляющих культуры человека начинается с первого дня ребенка в школе и продолжается в течение всего времени обучения.

Таким образом, формирование нравственности младших школьников является одним из обязательных компонентов образовательного процесса. Школа для ребенка - та адаптивная среда, нравственная атмосфера, которая обусловит его ценностные ориентации. Поэтому важно, чтобы нравственная воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни: уроком, переменной, внеурочной деятельностью, пронизывала всю жизнь школьников нравственным содержанием. Только такие условия будут являться благоприятной средой для предотвращения возникновения девиантного поведения детей младшего школьного возраста.

Список источников:

1. Арифуллина, М.Ю. Формирование привычек нравственного поведения младших школьников / М.Ю. Арифуллина - [электронный ресурс] – URL: <http://festival.1september.ru/articles/610527/>
2. Мякишева М.В., Воспитание личности ребёнка безопасного типа поведения: теория и практика решения проблемы во взаимодействии педагогов и родителей / М.В. Мякишева // Начальная школа 2100. – 2013. - №4. - с. 30-33
3. Петровский, А.В. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, — 494 с.

*Лубянова А.И.,
ассистент кафедры дошкольного образования
ИСПКО БГПУ
г. Бердянск, Украина*

К ПРОБЛЕМЕ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие демократических отношений, становление гражданского общества, построение правового государства требует формирования социально-активной личности с высоким уровнем правового сознания и правовой культуры, а также признание права основным регулятором общественных отношений. Все чаще эта проблема и на теоретическом, и на практическом уровнях рассматривается в плоскости правовой социализации.

Процесс правовой социализации личности длительный и сложный. И в том, насколько он будет происходить успешно, важную роль играет пер-

вичная социализация. Началом этого процесса становится усвоение в дошкольном детстве норм социального поведения, общения, социальных и нравственных запретов и требований.

Теоретико-методологической основой правовой социализации детей дошкольного возраста являются труды по проблемам социализации и правовой социализации (Г. Андреева, С. Батенин, Е. Белинская, В. Васильев, Л. Выготский, Э. Дюркгейма, М. Еникеев, И. Кон, В. Кудрявцев, Е. Лукашева, А. Прудников, Т. Радько, Г. Тарда, Г. Шиханцов и др.)

При всем многообразии определений понятия «социализация» их суть сводится к тому, что это процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в данном обществе. Социализация является процессом поэтапного включения индивида в социальную жизнь общества. Результатом этого включения является формирование личности, занимающей определенную позицию в многообразных общественных отношениях. Тенденция социальной типизации личности позволяет рассматривать социализацию как процесс адаптации и интеграции человека в общество путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам[1].

Усвоение социального опыта – это не просто пассивное приспособление, а активная деятельность индивида. Таким образом, процесс социализации необходимо рассматривать как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Процесс социализации, как освоение определённых ролей, включает в себя и освоение роли гражданина, формирование навыков совместной жизни и совместной деятельности в социуме. Этот аспект социализации личности можно рассматривать как правовую социализацию.

Под правовой социализацией принято понимать процесс усвоения индивидом образцов правового поведения, правовых норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в обществе.

Общепринятым является представление о том, что в рамках правовой социализации субъект осваивает нормы и принципы права, и его эле-

менты таким образом, чтобы они имели смысл для него самого и вошли в его собственную систему представлений о мире. Следовательно, в ходе правовой социализации индивид приобретает общие знания правовой культуры, доминирующей в обществе, и обретает навыки регулирования своего поведения на основании правовых норм.

Правовая социализация детей дошкольного возраста и с содержательной, и с процессуальной стороны имеет свои особенности. Правовая социализация личности происходит в пределах возрастных особенностей.

В процессе развития ребенка дошкольного возраста происходит усвоение необходимых моральных норм, форм и правил культурного поведения. Осознанные нормы и правила начинают управлять его поведением, превращать его действия на произвольные и морально регулируемые поступки. Это подтверждает появление произвольной моральной саморегуляции. Развиваются нравственные мотивы, в частности слушать старшего, желание сделать приятное, нужное другим людям. Деятельность дошкольников побуждается не отдельными мотивами, а их иерархической системой, в которой основные и устойчивые побуждения постепенно приобретают определяющее значение и подчиняют себе частичные, ситуативные [4].

В старшем дошкольном возрасте углубляются представления о себе, возникают чувства самоуважения, собственного достоинства, развиваются умения самоконтроля и саморегулирования действий и отношений с окружающими. Дошкольник становится более самостоятельным, более независимым от взрослых, расширяется и усложняются его взаимоотношения с окружением, а это открывает ему значительные возможности для более глубокого самосознания, оценки себя и других [4].

Существенной особенностью дошкольного возраста также является возникновение разнообразных отношений ребенка со сверстниками, образование детского коллектива; формирование собственной внутренней позиции дошкольника в отношении других людей и развитие осознания значимости своих поступков. Так формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, чувство обязанности в отношении других людей.

Таким образом, мы видим, что именно в дошкольном возрасте создаются самые благоприятные условия для морально-правового развития детей [4].

Процесс правовой социализации личности происходит под влиянием различных общественных условий, которые называют факторами социализации. Среди них выделяют макрофакторы (страна, этнос, общество), мезофакторы (субкультура, средства массовой информации), микрофакторы (семья, группы сверстников, дошкольные учреждения) [1].

Социальное становление индивида происходит также в разных социальных группах. Социальные группы, выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей и задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации. Степень влияния различных институтов социализации на разных возрастных этапах существенно различна. В дошкольном возрасте важнейшими институтами социализации являются семья и детский сад.

Усвоение первичных правовых представлений происходит, прежде всего, в рамках семьи, которую основоположник социологии О. Конт определял, как «начало общества», «действительный элемент социального устройства», «истинную социальную единицу». Роль семьи является первостепенной для ранних стадий социализации: в ней формируется первичная социальная сущность индивида.

Применительно к правовой социализации ключевая роль института семьи определяется тем обстоятельством, что семья способна передавать из поколения в поколение специфические социальные, религиозные и этнические представления, образцы поведения, которые не могут не влиять на правовые представления и правовое поведение ребенка. Как правило, разделяемые семьей правовые ценности и нормы ребенок воспринимает, не задумываясь, считая их очевидными. Семья передает ребенку знания и понимание доступных ей правовых понятий и выносит о них свои собственные ценностные суждения. Данные ориентации и представления способны обладать высокой устойчивостью против других социализирующих воздействий. К сожалению, влияние семьи не всегда бывает позитивным. Не редки случаи и негативного влияния семьи на социализацию ребенка. Следствием такого влияния является негативная социализация – десоциализация [3].

Наряду с семьей большую роль в социализации детей дошкольного возраста играет дошкольное образовательное учреждение.

ДОУ представляет собой общество в миниатюре. Именно в ДОУ ребенок на практике учится взаимодействовать с другими детьми, взрослыми; выстраивать свою систему поведения в соответствии с общепринятыми правилами и нормами.

Таким образом, семья и дошкольное образовательное учреждение как первичные социальные институты способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды для решения задач правовой социализации дошкольника.

Правовая социализация детей дошкольного возраста состоит из следующих компонентов: когнитивного, предполагающего усвоение ребенком знаний и представлений о нормах поведения, его правах и обязанностях; эмоционально-ценностного, предполагающего формирование позитивного отношения к правомерному поведению, собственным обязанностям в семье и ДОУ; деятельностно-поведенческого – формирование элементарного правомерного поведения, выполнение собственных обязанностей в семье и ДОУ.

На решение задач правовой социализации детей дошкольного возраста направлена система правового воспитания.

Необходимость решения задач правовой социализации детей старшего дошкольного возраста, обуславливает потребность разработки эффективной системы работы и методического ее обеспечения.

Список источников:

1. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В.Мудрик. –М.: «Академия», 2006. – 304с.
2. Плясова С.Н. Основы правового воспитания детей дошкольного возраста / С.Н.Плясова // Дошкольная педагогика. - 2010. - №5. - С. 22-26.
3. Сапогов В.М. Теоретические и практические аспекты формирования правового сознания дошкольников/ В.М.Сапогов// Дошкольная педагогика.- 2008. - №7.- С. 46-48.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и спец. «Психология» / Д.Б.Эльконин. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 384с.
5. Шапиева О.Г. Проблема нравственно-правовой социализации личности: концептуальный и практический аспекты/ О.Г.Шапиева. – СПб, 1996. – 156 с.

Клусова М.В.,
студентка 1 курса
очного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ
Владимир, Россия

ВОЗРАСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

«Чтобы воспитать человека во всех отношениях, нужно знать его во всех отношениях». Осознав свои достоинства и недостатки, растущий человек сам начнёт сознательно влиять на своё развитие» К. Д. Ушинский

Начало школьного обучения – закономерный этап на жизненном пути ребёнка: каждый дошкольник, достигая определённого возраста, идёт в школу [8].

В каком возрасте лучше начать систематическое школьное обучение: в шесть или семь лет? Справится ли ребёнок со школьной нагрузкой, сможет ли хорошо учиться? [8]. Эти вопросы неспроста беспокоят родителей, педагогов и психологов: ведь от того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависит успеваемость ученика в последующие годы, его отношение к школе, учению и в конечном счёте благополучие в его школьной и взрослой жизни [8].

Впервые в нашей стране вопрос о готовности ребёнка к школе детально начали рассматривать в конце 40-х годов, когда было принято решение об обучении детей с 7-летнего возраста (до этого обучение начиналось в 8 лет).

В 1983 году было принято решение о понижении «школьного возраста» до шести лет. И снова перед обществом встал вопрос о зрелости ребёнка.

Тема готовности ребёнка к школьному обучению в отечественной психологии опирается на труды известных педагогов и психологов Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина.

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки [12]. Сегодня проблема готовности ребёнка к школе особенно актуальна. Во многих дошкольных учреждениях активно ведётся работа по обучению детей чтению, письму, устному (и не только устному) счёту. Педагогическая наука решает вопрос о преемственности дошкольного и начального школьного образования.

Проблему готовности ребенка к школе рассматривали в течение последнего десятилетия такие известные учёные, как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А. Керн, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, С.Я.Рубинштейн, Е.О. Смирнова и др.

Авторами дается не только анализ необходимых знаний, навыков и умений ребенка при переходе из детского сада в школу, но и рассматриваются вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей к школе, методики определения готовности, а также, что немаловажно, пути коррекции негативных результатов и в связи с этим рекомендации по работе с детьми и их родителями.

В современной психологии пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости».

В психологическом словаре понятие «готовность к школьному обучению» рассматривается как совокупность морфо – физиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению [11].

В.С. Мухина утверждает, что готовность к школьному обучению - это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [7].

Д.Б. Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым [10].

Наиболее полно понятие "готовность к школе" дано в определении Л.А. Венгера, под которой он понимал определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разный. Составляющими этого набора, прежде всего, является мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность [10].

На сегодняшний день общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

Позиции большинства авторов сходятся в следующем: основной причиной так называемой неготовности ребенка к школе является «низкий уровень функциональной готовности (так называемая «школьная незре-

лость»), т.е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения» [2].

Проявления подобной незрелости проявляется в низком уровне развития:

отдельных функций или групп функций: от несформированности зрительно-моторных координаций, проблем развития мелкой моторики до незрелости логических форм мышления;

мотивационной и волевой сферы, в том числе недостаточное развитие произвольности функций, начиная с проблем произвольного внимания и запоминания и кончая проблемами произвольной регуляции поведения;

социальной зрелости, то есть несформированность «внутренней позиции школьника», наличие коммуникативных проблем (трудности общения) и т.п. [2,3].

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение может стать только в том случае, если первоклассник будет обладать необходимыми и достаточными для обучения качествами, которые в процессе обучения развиваются и совершенствуются.

А теперь зададимся вопросом: насколько значимым фактором является возраст ребёнка. Обладают ли шестилетние дети этими достаточными для обучения качествами? И стоит ли отнимать у них детство, стремясь как можно раньше начать обучение?

Доктор психологических наук Шалва Александрович Амонашвили в своей работе «Здравствуйте дети!» говорит о том, что детство — это не просто возрастной период, когда ребёнку хочется играть, прыгать, бегать и кататься. Настоящее детство — это процесс взросления, это жизнь человека, переходящая из одного качественного состояния в другое, более высокое. Но сам ребёнок не в состоянии завершить процесс взросления. Ему должны прийти на помощь люди, заботящиеся о нём, дающие ему знания и опыт.

Способствовать взрослению ребёнка в соответствии с его развивающимися силами — значит делать его детство радостным, увлекательным, эмоционально насыщенным. И если дети хотят получать новые знания, готовы к этому, то препятствовать нет смысла [1, с.200-206].

Показатели готовности ребенка к школе можно ранжировать по уровню их значимости в следующем порядке: социально-

коммуникативный, мотивационно-потребностный, произвольной регуляции собственной деятельности, интеллектуальный, речевой [5].

В настоящее время психологами разработано огромное количество диагностических программ на определение уровня готовности ребёнка к школьному обучению, всё время появляются все новые и новые их модификации.

Нами было проведено исследование на базе МБОУ Гимназия г. Навашино с целью сравнения уровня готовности к школьному обучению детей 7-ми и 6-ти летнего возраста. В исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 6 лет и 10 детей в возрасте 7 лет. Мы использовали методику исследования самооценки «Лесенка» (автор В.Г. Щур), методику «Домик» (Н. И. Гуткина), методику «Рисунок человека» (Ф. Гудинаф), а также другие различные комбинированные задания и тест-опросники. [6,5,9 и др.]

Результаты исследования:

Уровень развития	Дети 6-ти лет			Дети 7-ми лет		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Показатель						
Социально-коммуникативный	4	5	1	4	4	2
Мотивационно-потребностный	2	5	3	5	3	2
Произвольной регуляции деятельности	3	5	2	2	5	3
Интеллектуальный	2	6	2	2	7	1
Речевой	4	4	2	3	6	1

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возраст ребёнка не является абсолютным показателем готовности к школе. Анализируя полученные результаты, мы видим, что не все дошкольники в возрасте 7 лет являются школьно-зрелыми, и не все дети 6-ти лет готовы к школе.

Проблема готовности детей к обучению в школе – это не только проблема развития детей, но и проблема создания педагогических условий в которых развивается ребенок. Мало констатировать неготовность ребенка к обучению в школе, необходимо создать условия, исключаящие неготовность. В дальнейшем мы планируем заниматься изучением и разработкой

данной проблемы, поскольку: во-первых, обследование детей необходимо для школы и для детей, для их успешного обучения; во-вторых, если обследование детей начинать заранее, тогда эта работа будет более эффективной, потому что, позволит своевременно найти пути коррекции.

Список источников:

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! Москва: 'Просвещение',1983 - с.208
2. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) /Под ред. А.В. Запорожца и В.В. Давыдова. - М.: Издательство «Просвещение», 1968.
3. Божович Л.И., Проблемы формирования личности. /Под ред. Д.И. Фельштейна. – Воронеж: Институт практической психологии. –1996. – 186с.
4. Воспитание и обучение детей шестого года жизни. / Под ред. Л.А.Парамоновой, О.С.Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160с.
5. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. М.: Психологическое образование, 1997. – 235 стр.
6. Иванова Т.В. Диагностика готовности ребенка к школе / Т.В. Иванова. – М.: ИТД КОРИФЕЙ, 2009. – 96 с.
7. Мухина В.С. «Детская психология», Учебник для студентов пед. институтов. / Под ред. Л. А. Венгера. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1985. - 272 с.
8. Нижегородцева Н.В., Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе /Н.В. Нижегородцева, В.Д.Шадриков. – М.: Просвещение, –2001. – 180с.
9. Кравцова Г.Г., Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – Москва: Знание, 1987. – 80 с.
10. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. - М.: Педагогика, 1988.
11. Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Копорулина. ... механизмы личности: Хрестоматия по социальной психологии личности / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский, Самара: Бахрах-М, 2003. -654с.
12. Рогов Е.И., Настольная книга практического психолога, 2 кн. – М.: ВЛАДОС – ПРЕС. – 2004. – 386 с.

РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Шевелева М.А.

*аспирант кафедры социальной педагогики
Харьковская государственной академии культуры
г. Харьков, Украина*

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ В ФИЛОСОФСКОМ АСПЕКТЕ

Для развития современного украинского общества характерны значительные трансформации его жизнедеятельности, порождающие коренные изменения на всех социальных уровнях. В основе этих изменений лежит переоценка роли личности и человеческих ценностей, происходит расширение личностного пространства, свободы личностного выбора. Поэтому особое значение приобретает становление и самореализация человека как социально - активной, конкурентно способной, целенаправленной личности. В таких условиях формирования субъектности в процессе социально-педагогической деятельности представляется сложным без изучения философского аспекта данной категории, тем более, что социальная философия является основой социально-педагогической деятельности и научной теории, объясняющей важнейшие, фундаментальные проблемы развития общества как целостной системы.

Современный мир находится в поиске новых ориентиров духовно-нравственного развития. Молодежь особенно остро ощущает потребность обновления формы, содержания отношений, основных ценностей. Целью процесса изменений является поиск новых форм субъект-субъектного взаимодействия. Именно молодежь критически оценивает опыт предыдущих поколений и стремится утвердить качественно лучший путь нравственного развития, как личности, так и общества.

Анализируя степень разработанности проблемы, следует отметить, что проблема субъекта и субъектности в обществе рассматривается в различных научных полях. Проблему субъекта и субъектности через призму социологии рассматривали в своих работах зарубежные исследователи М. Арчер, Р. Бар, Э. Гидденс, Д. Таг, Э. Тоффлер и другие. Психологические аспекты формирования личности как субъекта деятельности нашли отра-

жение в исследованиях К. Абульхановой-Славской, В. Асеева, И. Бех, Н. Богданович, А. Брушлинского, Е. Рогова, В. Селиванова и других. Проблему субъекта и субъектности в контексте философского аспекта рассматривали в своих трудах И. Кант, А. Маслоу, К. Маркс, Э. Фромм, В. Франкл, С.Рубинштейн, Н.Бердяев и др.

Таким образом, сегодня существует значительный пласт исследований, связанных с изучением проблемы социального субъекта и субъектности, но в приведенных исследованиях недостаточно представлен комплексный подход к изучению проблемы сквозь призму философии и социальной педагогики научных интерпретаций субъекта и субъектности как социальных феноменов.

Целью статьи является анализ научных интерпретаций субъекта и субъектности как социальных феноменов в контексте философского подхода.

Самоопределение человека было предметом философской мысли на протяжении многих веков и развивалось от трактовки его через детерминацию к свободному выбору собственного жизненного цикла. Вопрос о природе субъектности, как и о природе психики в ипостаси «души» или «дух», активно дискутируется в научных кругах педагогов, психологов, философов. Немало проблем связано с определением сущности категории субъекта, истории его развития.

Так, Сократ заложил основную установку принципа субъектности: нацеленность человеческого бытия на самого себя. В знаменитом сократовском утверждении «Познай самого себя, и ты познаешь весь мир» заложено понимание субъектности как самосознания [7].

В эпоху Возрождения формируется представление о способности человека познавать и творить мир по своим проектам. Дж. Пико делла Мирандола рассматривает человека как единое существо в мире, способное произвольно развиваться и свободно формировать свое бытие [4].

И. Кант последовательно развивает субъектный принцип в своих знаменитых «Критиках», сознательно исходя из свободной самодеятельности субъекта, требуя от индивида поступать по отношению к другим так, как бы хотел, чтобы они поступали по отношению к нему [9].

В гуманизме К.Маркса субъектность как рефлексивная социальность, направленная на себя, является формой социальной активности людей и социальных институтов, характеризующей их со стороны таких существенных качеств, как способность к самоопределению и самодеятельно-

сти и самоуправлению в аспекте реальной власти над природными и социальными силами. Неспособность духовного самоопределения и волевого самоуправления К.Маркс считал деградацией [2].

Определенные взгляды на проблему субъектности заложены и в философии психоанализа. Так, К. Юнг рассматривает развитие личности с позиции реализации как динамический процесс на протяжении всей жизни, главное значение в котором принадлежит жизненной цели человека. Согласно К.Юнгу, жизненная конечная цель – это полная реализация «Я», то есть становление единого, неповторимого и целостного человека [11]. Фромм также рассматривает проблему субъектности человека с позиции принципа самореализации, особое значение в котором принадлежит реализации потребности в общении, благодаря которому возникают связи между людьми [10].

В XX в. заинтересованность в изучении проблемы возросла, что вывилось в стремлении философов и психологов осознать и проанализировать силу личности, сущности «Я», личностную ответственность каждого индивида в процессе созидания самого себя и мира. Исследование проблемы переходит из социального уровня на личностный, индивидуальный уровень.

Анализ философской литературы свидетельствует о том, что субъект и субъектность как социально-психологически-философская проблема на протяжении веков привлекает внимание ученых. Социальная субъектность исследовалась с разных позиций: через смысл жизни как высшую потребность личности, через позиционную определенность как специфический вид деятельности, через рефлексивность как особую форму мышления и др.

На основе анализа литературы определено, что субъект (от лат. Subjectum) трактуется как:

- носитель предметно-практической деятельности и познания; источник активности, направленной на объект [6];
- обозначение психолого-теоретико-познавательного «Я», противоположное чему-то другому «не-Я», или как обозначение адъективированного «Я», то есть индивида, которому противостоит, противопоставляется объект, направляющий на него свое познание или действие, - в этом отношении он выступает как субъект познания, субъект действия (в философии) [8];

– конкретный индивид или социальная общность, обладающая сознанием, волей и способностью целенаправленно преобразовывать действительность и себя (в психологии) [5];

– активно действующий человек или коллектив, имеющий сознание, способный к познанию, проявлению инициативы и самостоятельности, принятию и реализации решения, оцениванию последствий своего поведения, определению перспективы своей многомерной жизнедеятельности (в педагогике) [3].

Таким образом, субъект – это высшая системная целостность всех сложных и противоречивых качеств человека, прежде всего психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного. Субъект создает себя и свой психический мир, регулирует, контролирует, оценивает, изменяет процесс развития и несет за него полную ответственность.

Субъектность определяется врожденной потребностью индивида и реализуется через его поступки. Только в деятельности социального субъекта и через его посредничество реализуются общественные законы. Своей целеполагающей деятельностью человек творит и изменяет свой мир вещей, свои способы общения, формы социальности и соответствующие институты, свои способности, то есть создает свою собственную историю, и в конце концов себя, что является важной составляющей социально-педагогической деятельности [1].

С позиции современной социальной философии общество одновременно выступает и объектом, и субъектом. Как объект, оно является частью универсума и приобретает вид естественно исторического процесса жизнедеятельности человечества, отражающий единство общества и природы. Однако, как субъект общество является результатом деятельности людей, их материальной и духовной материи и поэтому его можно трактовать как процесс становления человеческой сущности, выражающий отличие общества от природы. Объективное и субъективное в человеческой деятельности неразрывно связаны и обуславливают друг друга.

Анализ научно-методической литературы позволяет утверждать, что субъектность, как склонность к воспроизведению, созданию себя в определенных условиях, является универсальным свойством живой материи. Субъектность не возникает вдруг и не привносится извне, она является ге-

нетическим следствием трансформации низших форм в высшие, благодаря саморазвитию субъектного начала в человеке, которое активно взаимодействует с внешним миром. При этом социальное окружение индивида как субъекта активности играет адекватную ему роль внешних факторов. Все сферы общественной жизни тесно связаны между собой, поэтому их следует рассматривать только в единстве. В центре каждой сферы должен стоять человек. Личность как объект и субъект общественных отношений – продукт обстоятельств и воспитания, научно управляемых процессов общества.

Список источников:

1. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін: [монографія] / О. Злобіна. – К. : Інститут соціології НАН України, 2004. – 400 с.
2. Маркс К. Тезисы о Фейербахе. / Є.Фридрих. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. – М. : Политиздат, 1986. – С. 51-64.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [Сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн.: Современ. слово, 2005. – С.562.
4. Пико делла Мирандола Дж. Речь о достоинстве человека // Антология философии Средних веков и эпохи Возрождения. — М.: Олма-пресс, 2001. —С. 13—17.
5. Психологічна енциклопедія / [Автор-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – С.348.
6. Словник іншомовних слів / [За ред. О.С. Мельничук]. – К.: Гол. редакція, 1985. – С. 797.
7. Философия : учебник / А.Г. Спирник. – 2-е изд. – М. : Гардарики, 2007.– С.46-50.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2006. – С.441
9. Філософія: Навч. посіб. / за ред. Недольного І.Ф. – К. : «Вікар», 2008. – С. 77- 81.
10. Фромм Э. Пути из больного общества // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 443-482.
11. Юнг К.Г. Либи́до, его метафоры и символы. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1994. – 415 с.

Ершова А.В.,
*старший воспитатель,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учрежде-
ние «Детский сад №4», г. Покров,
Петушинский район, Владимирская область, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

С принятием нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. №273 ФЗ дошкольное образование стало первым уровнем общего образования.

В отличие от образования на других возрастных этапах развития, дошкольное образование рассматривается как система, в которой центральное место занимают не содержание и формы, а процесс взаимодействия педагога с детьми. Поскольку педагог для ребенка - значимая фигура, на него ложится ответственность за качество взаимодействия с детьми. Следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные педагоги. Исследуя профессиональную компетентность педагога, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.Н. Тулькибаева, А.И. Щербаков и другие указывают на ее составляющие: специальные знания, умения, навыки, значимые личностные свойства и ценностные ориентиры.

Контингент педагогов нашего детского сада представляет собой «яркое разноцветье» уровней образования, стажа, категорий. Так, с высшим образованием работают 40% педагогов, со средним педагогическим образованием -60%. Высшая категория у 20% педагогов, первая категория - у 66%, и 14% педагогов не имеют пока категории. Половина педагогов работает более 20 лет, четвертая часть менее 3 лет, только начинают свой путь в педагогике, не имея опыта. И важно каждому специалисту помочь найти свое достойное место в развивающейся инновационной системе, помочь вырваться из круговорота ставших традиционными норм поведения, искоренить в себе консерватизм.

Реализация ФГОС – непростой процесс, требующий максимального внимания и поддержки педагогов со стороны психологических и методических служб. Как выяснилось, сложнее всего приходится тем педагогам, которые привыкли считать занятие – основной формой работы с детьми.

Отправной точкой в выборе стратегии психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС, несомненно, стал мониторинг и анализ

образовательной ситуации в ДОО, анкетирования педагогов, естественно, учитывались данные бесед с воспитателями и наблюдений.

Важно знать свой педагогический коллектив, сильные и слабые стороны каждого. Опираясь на них, можно сформировать такую систему психолого-педагогического сопровождения деятельности педагогов ДОО, в которой педагогическая поддержка будет адресной (дифференцированной), следовательно, более эффективной. Важная задача-умение настроить на внедрение ФГОС весь педагогический коллектив. Понятие «сопровождение» означает «следовать рядом», делая возможным, реально выполнимым то, что запланировано. Сопровождение педагога-это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда - чуть впереди ,если надо объяснить возможные пути.

Целью психологического сопровождения для меня является создание социально-психологических условий для развития личности педагогов.

В ходе психологического сопровождения намечены решения следующих задач:

- формировать у педагогов потребности к самообразованию, саморазвитию;

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус педагога;

- создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи педагогам, имеющим проблемы;

- помощь воспитателю в целях осознания им своего профессионализма и личного роста.

С опорой на результаты мониторинга выделили несколько направлений психолого-педагогического сопровождения:

- 1.Информационно-аналитическое сопровождение через повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО в вопросах организации планирования и деятельности в соответствии с ФГОС, знакомство со спецификой реализации ФГОС в ДОО.

- 2.Актуализацию интереса к ФГОС и мотивационную готовность воспитателей ДОО. Мотивация является системообразующим компонентом в осуществлении педагогической деятельности, она позволяет объединить и «заставить» работать в системе, т.е. ради единой цели.

- 3.Направление педагогов ДОО на повышение квалификации для получения новых специализаций, более высоких квалификационных категорий.

4. Организация профессионального общения педагогов через интернет, участие в работе конференций, сеть районных методических мероприятий.

5. Психолого-педагогическая поддержка педагогов ДОО по вопросам планирования и организации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС.

6. Разработка индивидуальных программ самообразования педагогических работников.

Тема реализации ФГОС в образовательном процессе для нас новая, но, тем не менее, есть определенные наработки преподавателей, методистов района и педагогов детского сада, которые успешно представляются через мастер-классы, консультации и другие формы работы.

В марте 2014г. в ДОО был организован районный семинар «Обеспечение преемственности между ступенями дошкольного и начального школьного образования в условиях ФГОС ДО. Подготовка детей к обучению грамоте: проблемы и перспективы» в семинаре приняли участие более 20 представителей образовательных организаций района: учителя-логопеды, воспитатели подготовительных к школе групп, учителя начальных классов.

В организации семинара большое участие приняли методист РМК Афанасьева Л.В. и заведующий МБДОУ «Детский сад №4» Сергеева О.А. Методическое сопровождение семинара организовала старший воспитатель Ершова А.В. и выступила с сообщением «Актуальные вопросы теории и практики преемственности дошкольного и начального школьного образования в условиях введения ФГОС ДО»

В семинаре приняли участие педагоги МБДОУ «Детский сад №4» г. Покров: Шупова Н.М., Семенова А.Н., Свободина Н.В., Журавлева И.В. и учителя начальных классов МБОУ НОШ г.Покров Дубровина Н.А., МБОУ СОШ №1 Матвеева Н.Н., МБОУ СОШ №2 Блинова Л.В.

Педагоги обсуждали актуальные вопросы преемственности программного обеспечения детского сада и начальной школы, совершенствования процесса обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного.

Имеющийся опыт сопровождения деятельности педагогов дает возможность наметить новые перспективы дальнейшей работы по оказанию помощи педагогам в прогнозировании изменений и тех проблем, с которыми они могут столкнуться в будущем:

-обеспечение мониторингового характера контроля, развитие участников педагогического процесса;

-оказание помощи педагогам в повышении квалификации; осуществлении инновационной деятельности, т.к. в настоящее время внедрение инноваций – обязательное условие развития дошкольного образовательного учреждения;

-сохранение высокого уровня работы учреждения, приобретение высокого рейтинга и доверия у родителей в сегодняшних финансово-экономических условиях.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в ДОО гарантирует формирование профессионального мастерства педагогов, а это в свою очередь разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование у него способности до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества.

Список источников:

1. Безруких М.М. Ступеньки к школе /М.М.Безруких. – М Дрофа 2004. -24с.
2. Болотина Л.Р. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школ/Л.Р.Болотина –М.Айрис-Пресс 2005. -32с.
3. Должикова Р.А., Федосимов Г.М. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе /Г.М. Федосимов. - М.: Школьная Пресса 2008. -12 с.

*Леонтьева И.М.,
аспирант ХНПУ имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ЭКОНОМИЧЕСКИМ ЗНАНИЯМ

Актуальность формирования интереса у учащихся к экономическим знаниям связана с модернизацией содержания образования в условиях профилизации школы, в концепции которой выделяется экономический профиль. Реализация профильного обучения требует рассмотрения форм и методов, способствующих повышению интереса учащихся к научным знаниям по экономике. Решение данной проблемы предполагает изучение форм, методов формирования познавательного интереса к экономическим

знаниям в начале XXI века, именно в этот период учителя активно использовали научные разработки, создавали экспериментальные площадки, внедряли зарубежный опыт. В этот период формирование и развитие познавательного интереса учащихся к экономическим знаниям являлись одними из приоритетных направлений, способствующих познанию новой научной сферы для школьников [8:11].

Теоретические аспекты формирования познавательного интереса раскрыты Е. Морозовой, Г. Щукиной; формы, методы формирования познавательного интереса к экономическим знаниям – О. Будник, Т. Гуцан, И. Кадеевой, Н. Пасечник, И. Прокопенко и др. Исторический аспект изучения познавательного интереса к экономическим знаниям представлен в современных научных исследованиях А. Василенко, I. Климчук, Л. Мельничук, Л. Новиковой и др.

Развитие познавательного интереса учащихся Г. Щукина рассматривает как важнейший фактор успешности образовательной деятельности [7:25]. Процесс формирования и развития познавательных интересов, учащихся к экономическим знаниям, как отмечает Н. Пасечник, обеспечивается переходом познавательного интереса от уровня любопытства и любознательности, к ценностно-личностному уровню, основным признаком которого является проявление социально-творческой активности, готовность к самореализации в познавательной деятельности, умение ставить и самостоятельно решать познавательные проблемы [5].

Как показывает анализ публикаций педагогических изданий в начале 2000 годов использование зарубежного опыта в школьной практике, очень было актуальным: в отечественной педагогике не было разработок, дидактического материала, методики преподавания экономических знаний; у преподавателей возникали сложности при объяснении понятий, законов рыночной экономики. Все это было связано с тем, что преподаватели жили и обучались в социалистической стране, а задачи по экономике необходимо было приводить рыночной инфраструктуры [4].

Изучение опыта работы отечественных школ показало, что формированию устойчивого интереса к экономическим знаниям учащихся способствовала ориентация содержания экономических знаний на западные модели. Так, например, благотворительные фонды „Возрождение” и „Евразия” финансировали внедрение в школы методики преподавания экономики. Учителям были предоставлены учебники, задачки, методики деловых игр, тесты для реализации американских программ „Junior

Achivement Inc”, „Новый день” [2:13]. В Центре экономического образования г. Харькова проводились методические семинары для учителей экономики средних школ Украины, обсуждались методики проведения бизнес-урока, экономических форумов, олимпиад. Фонд „Тасис” поддерживал организационно-методическое и финансовое развитие экономического образования – проведение семинаров, конференций, издание учебных пособий. Например, в Финансовом лицее г. Киева спецкурс „Прикладная экономика” содержал ролевые игры по формированию практических навыков в управлении производством, решении банковских ситуаций. Спецкурс „Компьютер в офисе” способствовал формированию интереса к интегрированным знаниям по математике, информатике, менеджменту, экономике с использованием сети Интернет. Познавательный интерес лицеистов к экономическим знаниям поддерживался активным участием в клубе „Финансист”, который стал центром научной работы учащихся [1].

В первое десятилетие 2000-х развитие локальных познавательных интересов у одаренных учащихся к экономическим знаниям представляло собой целостную работу, которая презентовалась широким спектром форм: проекты (международный украино-голландский пилотный проект по экономическому образованию и общественному воспитанию), олимпиады по экономике (Всеукраинская олимпиада, олимпиада имени М. Ломоносова), турниры (юных экономистов, городской экономико-правовой турнир на базе НУА), научные конференции в ВНЗ (Гагаринские чтения, Каразинский коллоквиум, Мир вокруг нас, Нартекс), конкурсы (Знатоки профессии, Всеукраинский конкурс оригинальных экономических проектов, Всеукраинский Форум „Молодая экономика”, Малая академия наук, открытый городской турнир по экономике „Экономика и производство Восточной Украины: становление и перспективы развития) [2]. В этот период впервые учащиеся смогли реализовать себя в международных играх („Bank Master”, Дюссельдорф, Германия), соревнованиях (HPGBC, которые проводили Hewlett-Packard, Junior Achievement та Harvard Associates); ученические научные конференции „Актуальные вопросы экономической теории”. Учащиеся готовили научные доклады, посещали Центр новых информационных технологий (г.Одесса, Киев, Харьков), где знакомились с коммерческой игрой „Messe”, которая моделировала конкретные рыночные ситуации, возможные пути решения финансовых проблем. I Всеукраинская имитационная игра Модель ООН в Украине на базе Лицея Шевченковского района г. Киева содержала разного уровня сложности ситуации, направленные на формирование широкого интереса одаренной молодежи к экономическим знаниям [6].

Таким образом, в результате исследования было установлено, что в начале XXI века обеспечение формирования перехода от локального к профессиональному интересу учащихся к экономическим знаниям зависело от: научно-методической подготовки преподавателей; создания творческой атмосферы обучения в учебном заведении; обобщение зарубежного опыта экономического образования и критического его осмысления в условиях Украины.

Дальнейшего изучения требуют вопросы, связанные с формированием познавательного интереса учащихся к экономическим знаниям в XXI веке в разных странах мира.

Список источников:

1. Бицура Ю. Модульно-рейтинговая система обучения экономики [на основе материалов Финансового лицея Киева] / Ю. Бицура // География и основы экономики в школе. — 2002. — № 2. — С. 24—25.
2. Василенко А.В. Экономические знания в структуре общего образования учащихся средних школ Украины (вторая половина XX столетия): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В.Василенко. — Харьков, 2012. — 20 с.
3. Гуцан Т.Г. Формирование готовности будущих учителей экономики к профессиональному обучению старшеклассников: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Г. Гуцан. — Житомир, 2011. — 20 с.
4. Медведь Л. А. Экономическое образование в Украине. Истоки и развитие / Л. А. Медведь //Директор школы, лицея, гимназии. — 2007. — № 1–2. — С.124
5. Пасечник Н.А. Формирование интереса старшеклассников в производственной деятельности в процессе изучения предметов социально-экономического цикла: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н.А. Пасечник. — Киев, 2000. — 20 с.
6. Романовский О. Украинское образование: необходимо готовить своих предпринимателей / О. Романовский // Родная школа. — 2000. — № 4. — С. 52–57.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И.Щукина. — М.: Педагогика, 1979. — 240 с.
8. Экономический профиль: [сб. мет. матер.] / ред. Л. Д. Покроева . — Х.: ХОНМИБО, 2005. — 85с.

Суботюк В.И.,
*аспирантка кафедры общей и социальной педагогики и управления
образованием Ровенского государственного гуманитарного университета,
г. Ровно, Украина*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Экологические проблемы в наше время имеют глобальный характер и остаются не менее угрожающими для людей, чем экономические и политические кризисы. Человечество начало осознавать опасность последствий техногенной деятельности для жизни на Земле. Люди все чаще обращаются к народным традициям, которые направлены на гармонизацию отношений человека с природой, помогают формировать экологическое сознание и культуру разумного природопользования [1:37].

Учись у природы, наблюдай за ее жизнью. Это мудрая философия народа, нашедшая широкое отражение в народных пословиц, сказках, легендах, песнях, народном календаре и обрядности, которые необходимо использовать для воспитания и обучения младшего поколения. Проблема воспитания человека, способного гармонично взаимодействовать с окружающей его природной средой, рассматривается в условиях сегодняшнего дня как одна из наиболее приоритетных [3:25].

Формирование экологической культуры личности означает воспитание такого отношения человека к природе, которое превращает знания морально-этических норм и правил во внутренний регулятор его поведения. В триаде «природа – человек – общество» существует гармония мира, истина добра и красоты, что предполагает сочетание знаний, убеждений, готовности к непосредственной деятельности в природе.

Формирование экологических знаний следует сочетать с воспитанием у учеников любви к родному краю, его традициям, истории. Необходимо строить учебно-воспитательный процесс так, чтобы развивать любознательность учащихся, предоставлять им возможность вести собственные поиски и делать открытия, проявлять при этом самостоятельность.

Существуют различные формы экологического образования и воспитания. Для школьников младшего школьного возраста это могут быть: уроки любования природой, интегрированные уроки, экскурсии, игры, викторины, наблюдения, изучение опыта своих прадедов бережного отношения к окружающему миру. Именно здесь возникает необходимость ис-

пользовать достижения народной педагогики, которая хранит опыт народа – как жить в гармонии с природой. Для того чтобы сохранить окружающую среду для себя и последующих поколений, следует обратиться к своим извечным источникам, восстановить народные традиции отношения к природе как источнику бытия.

Следовательно, осуществляя экологическое воспитание младших школьников, педагог должен поставить перед собой следующие задачи:

- формировать элементы научных знаний об основных экологических факторах в развитии живой природы, о взаимосвязи и взаимозависимости;
- развивать умение классифицировать элементы природного комплекса на основе наблюдений и анализа образов жизни в природе;
- стимулировать любознательность и интерес к познанию природы путем описания ее объектов и явлений в народном творчестве (половицы, поговорки, приметы, стихи, легенды, поверья, сказки, легенды, обычаи, обряды);
- актуализировать знания и практический опыт предков в различных видах деятельности в природе (игре, труде, учебе);
- знакомить детей с жемчужинами народной мудрости, которые учат бережно относиться к природе.

Начиная работу с учениками в первом классе, следует четко определить объем знаний и умений, который им необходимо усвоить. Учитывая чрезвычайную эмоциональную чувствительность детей, предпочтение отдается эмоционально-эстетическому восприятию мира природы, развитию эстетических, интеллектуальных чувств.

Содержание учебного материала в 1-м классе побуждает задуматься над тем, как человек познает мир, что ему нужно знать о природе, о своем родном крае. Поэтому и возникает потребность обратиться к народной мудрости. Опыт деятельности свидетельствует о целесообразности интегрирования народоведения с предметами естественнонаучного цикла – математикой.

Особое место среди учебного материала в первом классе занимают малые жанры устного народного творчества. Поэтому на каждом уроке обучения грамоте следует использовать загадки о животных, растениях и явления природы; разучивать потешки, песни, скороговорки, которые учат любить свой родной край, знакомят с историей Отечества.

Педагогам следует чаще обращаться к народной педагогике, изучать с детьми игры и забавы, об экологическом смысле которых говорят сами названия: «Наседка», «А мы просо сеяли», «Мак», «У сухого дуба». Все они так или иначе связаны с природой.

Экологическая культура ребенка развивается одновременно на нескольких уровнях: рациональном, эмоциональном, чувственном, художественном. Огромное значение при этом приобретает эстетический фактор – чувство красоты природы, восхищение ею.

Главная задача учителя – воспитывать у детей культуру, помочь им понять Вселенную. Очень важно, чтобы школьники осознали: природа – не только предмет практической деятельности человека, но и предмет наблюдения и любования.

Интересными для детей есть разнообразные интегрированные уроки. Например, урок «Птичья математика», посвященный перелетным птицам. На всех его этапах речь идет о пернатых, об условиях их жизни, о пользе, которую они приносят людям. Ученики развязывает задачи, которые тесно связаны с условиями жизни птиц. Каждая цифра несет какую-то информацию. Такие уроки помогают детям получить больше знаний и лучше усвоить их.

Начиная со второго класса, ученики создают собственные сезонные книжечки естествознания, занося в них приметы, хорошей и плохой погоды, поговорки, пословицы, стихи и др. Учатся самостоятельно подбирать материал о временах года, систематизировать и оформлять его.

Естествознание, чтение, изобразительное искусство в начальной школе – это идеальный материал для создания проблемных ситуаций, связанных с экологическим воспитанием. Именно на этих уроках дети спрашивают: «Почему?», «Как?» «Откуда?»

Очень важно для детей в начальных классах видеть то, о чем рассказывает учитель. Поэтому нужно использовать наглядный и демонстрационный материал, который поощряет детей к обучению и вызывает положительные эмоции. Без интереса, удивления, радости, невозможно успешное обучение в начальных классах.

Целесообразными являются учебные экскурсии, которые наряду с учебной и развивающей целью предусматривают и общественно-полезный

труд детей. Например, изготовление гербариев, сбор лекарственных растений, очистки родничка т.п.

Экологический материал по своему содержанию должен быть разноплановый: естественный, исторический, литературный, географический, народоведческий. Основными источниками его поступления являются научно-естественная и научно-популярная, справочная, художественная литература, местная периодическая печать, интернет и др. Процесс этот сложный и длительный. Условие его результативности – выход за пределы учебника. Постепенно дети учатся самостоятельно подбирать материал к урокам. Они готовят интересную информацию об экологии в Украине, о народных праздниках, о жизни животных и растений.

Для лучшего знакомства с народными традициями общения с природой проводим воспитательные мероприятия в форме праздников под названием: «Без вербы и калины нет Украины», «Украинские обереги», «Мамин рушник». Готовясь к ним, используем легенды, предания, народные обычаи и традиции.

Результаты такой работы свидетельствуют, что учащиеся глубоко, основательно, последовательно раскрывают содержание задач, знают народный календарь, связывают его со своими наблюдениями, умеют применять на практике полученные знания о народных экологических традициях.

Сущность экологического воспитания позволяет создать базис экологической культуры ребенка через открытие его мира, его целостности и разнообразия, помогает воспитать человека, который бы понимал характер проблемы, связанной с отношениями в системе «Человек - природа» [2:23].

Итак, организованное таким образом экологическое воспитание помогает интеллектуальному, духовному развитию личности ребенка, его творческой самореализации в рамках экологической культуры. По нашему мнению, обычаи и обряды народа Украины, как и других народов мира, должны стать составной экологического образования подрастающих поколений. Народная мудрость учит нас, как вести себя в живом мире. Кому поклоняться, кого беречь, к кому относиться с осторожностью, что можно использовать для человеческого блага, как приумножить и воспроизвести то, что теряется. Земля – наш дом. Ведь только плохой хозяин лишается богатства своего дома.

Список источников:

1. Васильченко И. Экологическое воспитание в начальной школе // Начальное образование. – 2005. – № 11. – С. 36-48.
2. Вишневский О.И. Современное украинское воспитания. – Л., 1996 – 123 с.
3. Экологическое воспитание в начальной школе / И.Васильченко, Кондратюк, – К.: Ред. загальнопед. газет, 2005. – С. 23-25.
4. Скуратовский В. Обереги памяти. – К.: Казна, 1992. – 224 с.
5. Сухомлинский В. Чистый колодец. – М.: Радуга, 1993. – 145 с.

*Долгова А.А.,
студентка 1 курса
очного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ,
Владимир, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ УСПЕШНОГО УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Рост количества детей с отклонениями в развитии и поведении, увеличение числа учащихся с социальной девиацией и школьной дезадаптацией привели к необходимости открытия дополнительного числа специальных (коррекционных) образовательных учреждений, к созданию в общеобразовательных школах классов выравнивания, компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения. По свидетельству специальных психолого-педагогических исследований, количество учащихся, которые не в состоянии освоить образовательные программы начальной школы, составляет около 20-30% обучающихся, а около 70-80% из них нуждаются в специальных формах и методах обучения.

Проблемы организации учебно-воспитательного процесса с детьми и подростками, испытывающими временные адаптационные затруднения и сложности в освоении школьных образовательных программ, оказание им психолого-педагогической помощи в преодолении этих затруднений, коррекция негативных межличностных отношений и дискомфортных условий социальной среды, вызывающих отклонения в развитии и поведении детей и подростков, привлекают внимание как специалистов различных отраслей специальной педагогики, так и исследователей новых научных направлений в общей педагогике (социальной, превентивной, коррекционной педагогики и др.) [2].

Результаты психолого-педагогических исследований разнообразных категорий детей и подростков, имеющих различный уровень отклонений в общем развитии и девиаций в поведении, свидетельствуют о неуклонном росте количества детей со школьной дезадаптацией, входящих в группу риска, что требует более глубокого анализа причин и условий дезадаптационных процессов, поиска наиболее действенных средств предупреждения и преодоления этого явления, разработки теоретических основ содержания коррекционно-реабилитационной работы с детьми и подростками, нуждающимися в особом педагогическом внимании [3].

У детей с проблемами в развитии имеются физические и (или) психические недостатки (дефекты), которые приводят к отклонениям в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваются полностью, другие - лишь корректироваться, а некоторые - компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта [1].

Рассмотрим некоторые виды отклонений у младших школьников:

1. *Умственная отсталость*. Под умственной отсталостью понимают врожденное или приобретенное в раннем возрасте общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуального дефекта.

2. *Задержки развития*. Состояния, относимые к ЗПР, являются составной частью более широкого понятия – «пограничная недостаточность». Одним из вариантов ЗПР является психическая инфантилизм, т.е. незрелость. Также выделяют ряд других ЗПР, возникающих при отставании в развитии отдельных компонентов психической деятельности.

3. *Синдром дефицита внимания* – распространенное заболевание детского возраста, которое обычно характеризуется такими серьезными и длительно сохраняющимися симптомами, как сниженная способность к длительной концентрации внимания, слабый контроль над импульсами, гиперактивность (но не во всех случаях).

4. *Ранний детский аутизм* – это «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, стереотипность в поведении, а также нарушение в развитии речи.

5. *Гиперактивный ребенок*. Гиперактивным ребенком сейчас готовы назвать почти любого ребенка, который просто активен, обладает живыми

эмоциями, детской непосредственностью, любит подвигаться и не стесняется выразить себя. Важно отличать гиперактивных детей от просто активных, легковозбудимых, демонстративных, эмоциональных. Признаки гиперактивности: двигательная расторможенность, неустойчивость внимания, сильные и яркие эмоции, громкая речь и такие дети часто моторно неловки, у них все ломается, падает из рук. Это может знать только психолог.

6. Медлительный ребенок. Таких детей часто называют «копуши». Они медленно одеваются, медленно едят, медленно реагируют на просьбы и обращения взрослых. Причины медлительности детей лежат в своеобразии функционирования центральной нервной системы и связаны с низкой подвижностью нервных процессов [4].

Нами было проведено исследование на концентрацию и объём внимания, память и мышление. Мы исследовали учащихся 3 класса. Результаты показали, что из 12 человек у двух низкая успеваемость. Это связано с низкими результатами теста. С этими детьми должна проводиться коррекционная работа.

Список источников:

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения. 1993. -453с.
2. Гонеев А.Д., Лифенцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. - М.,2004.-272с.
3. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков. - М., 1985. – 507с.
4. Специальная педагогика. Под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2000.- 400с.

РАЗДЕЛ IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

*Есина Н.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
ХНПУ им. Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина*

ГОТОВНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Проблема профессиональной подготовки будущих учителей в настоящее время приобретает особую актуальность и это, в первую очередь, связано с тем, что обществу нужны высококвалифицированные специалисты, которые способны овладеть знаниями о закономерностях педагогического процесса, его глубинными основами и механизмами, подготовить всесторонне развитую личность, которая успешно реализует себе в дальнейшей профессиональной деятельности. Для успешной педагогической деятельности педагогу нужны глубокие профессиональные знания. Кроме того, педагог должен обладать опытом профессиональной деятельности, который он получил в процессе профессионально – практической работы. Принципиальное значение приобретает рассмотрение двух взаимосвязанных понятий, а именно: подготовки и готовности педагога к профессиональной деятельности.

Ученые педагогики и психологии рассматривают профессионально-педагогическую подготовку как совокупность социальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, которые обеспечивают успешность работы по определенной профессии. В психолого-педагогическом словаре приводится определение понятия «подготовка» как деятельности, направленной на обучение, предоставление необходимых знаний [9:382].

Г. Амбросимова характеризует профессионально-педагогическую подготовку учителя как процесс обучения студентов в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам и результат, который характеризуется определенным уровнем развития личности учителя, сформированности педагогических знаний, умений и навыков [1:15].

И. Исаев рассматривает профессионально-педагогическую подготовку как меру и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленную на усвоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий [3:56].

Т.Сидоренко считает, что профессионально-педагогическая подготовка - это широкая по своему содержанию категория, системное динамическое образование, основанное на общей подготовке личности, интегративная подсистема в целостной социальной системе, а потому она как и вся подготовка в целом, диалектически взаимосвязана с общественными процессами и явлениями, которые происходят сегодня, и обусловлена законами общественного развития. В ней представлены одновременно профессиональные и человеческие качества учителя. Это показатель сформированности различных видов его профессионально-педагогической подготовки, условие и результат эффективной педагогической деятельности [10:7].

В. Лозовая и А. Троцко понимают профессионально-педагогическую подготовку как систему, характеризующуюся взаимосвязью и взаимодействием структурных и функциональных компонентов, совокупность которых определяет особенность, своеобразие, что обеспечивает формирование личности студента в соответствии с поставленной целью – выйти на качественно новый уровень готовности студента к профессиональной деятельности [5:144].

Бесспорно, профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей педагогической школы – это выражение его стремления к непрерывному профессиональному совершенству в своей деятельности. Как специфически профессиональное явление, она представляет собой определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом, накопленным человечеством, степень его совершенства в профессионально - педагогической деятельности, наконец, достигнутый уровень развития его личности как педагога, поскольку специфика профессиональной деятельности заключается в том, что личность педагога выступает средством его деятельности [2].

Профессионально-педагогическую подготовку учителя рассматриваем как процесс овладения им знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной педагогической деятельности. Разнообразие подходов и взглядов на проблему профессионально-педагогической подготовки сви-

детельствует о том, что она еще недостаточно исследована, что обусловлено, с одной стороны, многогранностью рассматриваемого феномена, а с другой – различным жизненным и профессиональным опытом преподавателей.

Выявление сущности и структуры профессионально-педагогической подготовки позволило представить ее как целостную систему, которая обеспечивает сформированность сущностных характеристик личности учителя, показателей уровня его профессиональной компетентности, условие эффективной педагогической деятельности, цель профессионального самосовершенствования.

На основе научных работ (В. Гриневой [2], И. Исаева [3], В. Лозовой [5], А. Троцко [5],) были определены структурные компоненты профессионально-педагогической подготовки учителя: конструктивный, исследовательский, информационный, организаторский, коммуникативный, творческий. Творческий компонент реализуется в действиях педагога и пронизывает всю структуру его педагогической деятельности, что позволяет мобильно и гибко управлять деятельностью студентов.

Компонентами профессионально-педагогической подготовки являются: система знаний, система умений и система ценностей, определяющих отношение учителя к окружающей действительности. Формирование указанных компонентов, усовершенствование происходит в процессе деятельности и общения.

Определение компонентов профессионально-педагогической подготовки будущего учителя обусловило необходимость обоснования ее специфических особенностей, а именно: осознание педагогом уровня личностного развития субъекта образовательного процесса; понимание основных задач, поставленных перед школой, и психологическая готовность учителя участвовать в их практической реализации; творческая активность при решении практических задач и умение осуществлять взаимодействие в педагогическом процессе. С такой позиции профессионально-педагогическую подготовку учителя можно рассматривать как уровень всесторонней подготовки к профессиональной деятельности, в частности, в овладении опытом, который накопило человечество; в развитии мастерства, профессионального творчества, ответственности за дело и за личные поступки [8:10].

Результатом реализации процесса профессионально-педагогической подготовки будущего учителя считаем готовность к осуществлению им

профессионально-педагогической деятельности. В начале XX века в связи с исследованием психических состояний человека готовность трактовалась как установка, ожидание, намерение. Проблемой формирования готовности личности к определенной деятельности занимались много ученых. Психологи (М.Платонов [7]) трактуют готовность как качество личности, определяет установки на профессиональные ситуации и задачи или наличие определенных потенциалов личности в конкретной деятельности, качественный показатель саморегуляции на социальном, психологическом, физиологическом уровнях. Так, в исследованиях В. Крутецкого [4], В. Мясищева [6], К. Платонова [7] готовность определяется как особое психическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное место между психическими процессами и свойствами личности и образующее важнейшую сферу внутреннего мира человека.

Анализ педагогических работ [1; 2; 8] позволяет утверждать, что готовность – это сложное личностное образование, устоявшаяся структура качеств, способностей, которая реализуется в деятельности и обуславливает плодovitость действий, выборочную активность человека, руководит ее направленностью на решение профессионально-важных задач и характеризует личностный подход к ним. Вместе с тем, готовность отражает динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, инициативность, находчивость, включает эмоциональную устойчивость, обеспечивает выдержку, профессиональное мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи процессов и явлений, анализировать свою деятельность, отыскивать научно обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы. Профессионально – педагогическая готовность педагога, его стремление к формированию творческих умений является важными условиями повышения эффективности обучения и воспитания учащихся. Как одно из важнейших достижений можно рассматривать наличие в высшей педагогической школе системы повышения творческого потенциала студента и содействие росту его профессионального мастерства.

Список источников:

1. Абросимова Г.В. Интегративно-компонентный подход к процессу подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству. Новые исследования в педагогических науках / Г.В. Амбросимова. – М.: Педагогика, 1991. – 96с.

2. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя як джерело його творчої професійної діяльності: матер. міжнар. конф. [«Творча особистість у системі неперервної професійної освіти»], (Харків, 16-17 травня 2000 р.) М-во освіти і науки України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди, 2000. – 436с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 240с.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання навч. посібник [для студентів пед. навч. закладів] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків: «ОВС», 2004. – 400 с.
6. Мясищев В.Н. Проблемы способностей / В.Н. Мясищев. – М.: Наука, 1962. – 73с.
7. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312с
8. Поліщук І.Ф. Підвищення рівня професійної підготовки студентів економічних спеціальностей засобами ігрових форм навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.Ф. Поліщук. – К., 2005. – 20с.
9. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [под ред. Н.В. Межерикова]. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1998. – 544с.
10. Сидоренко Т.Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.Д. Сидоренко.- Кривий Ріг: Криворізький держ. пед. інститут, 2002. – 20с.

*Молодец И.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ
г. Владимир, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ ПО ФГОС НОО

В сентябре 2011 г. в вузах России началась подготовка учителей начальных классов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Это явилось результатом перехода России на двухуровневую систему высшего образования, официально зарегистриро-

ванную еще в 2009-ом году, о чём свидетельствуют изменения, внесенные в Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В частности, согласно статье 6 закона в Российской Федерации [1] установлены два уровня высшего профессионального образования:

1. Бакалавриат - высшее профессиональное образование с присвоением выпускнику по итогам аттестации степени (квалификации) «бакалавр».

Срок обучения на этом уровне составляет четыре года. Согласно международным стандартам, данная квалификация дает право обладателю занимать должности, требующие наличия высшего образования, связанные, в первую очередь, с исполнительской работой, такая квалификация не позволяет выпускнику претендовать на поступление в аспирантуру, так как для этого необходимо иметь квалификацию «магистра» или «специалиста».

2. Магистратура, или подготовка специалиста - высшее профессиональное образование; лицу, прошедшему обучение, по итогам аттестации присваивается квалификация "магистр". Для получения квалификации (степени) «магистр» срок обучения составляет два года. При этом обучение по программе «Магистратура» имеют право продолжить лица, имеющие квалификацию не ниже, чем «бакалавр». Квалификация «Магистр» позволяет обладателю осуществлять научно-исследовательскую и аналитическую деятельность, то есть занимать должности, требующие наличия высшего профессионального образования, а также узкопрофильных знаний в своей сфере.

Новые требования к качеству школьного образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога предполагают необходимость изменения в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки учителей начальных классов. К сожалению, сегодня мы столкнулись с серьезными проблемами в этой подготовке, которые требуют перестройки мышления педагогов факультета и кафедры.

Первая проблема – сохранение старых форм и методов работы со студентами. Стандарты третьего поколения предполагают значительное сокращение аудиторных часов и увеличение часов на самостоятельную работу (интенсификация образования). От этого страдают не только фундаментальные науки, формирующие мировоззренческую базу, но и дисци-

плины профильной подготовки. Занятия лекционного типа не могут составлять более 40 процентов аудиторных занятий. Интенсификация образования предполагает использование современных информационных и телекоммуникационных технологий: в соответствии с п.7.3 ФГОС ВПО «Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется

главной целью ООП, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин. В целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий». Это положение предъявляет к преподавателю вуза дополнительные требования: то есть преподаватель должен обладать и навыком составления хотя бы презентаций, и владеть компьютерными технологиями, и уметь рационально использовать этих технологий.

Современный студент должен обладать хорошим навыком самостоятельной работы, чему в школе, как мы знаем, не учат, поэтому перед педагогами стоит еще одна проблема: формирование у студентов учебной деятельности, в том числе самостоятельной. Ведущим средством организации самостоятельной учебной деятельности студентов должны стать хорошо продуманные методические рекомендации и план усвоения учебной дисциплины. Они должны быть в открытом доступе как в электронном, так и в бумажном виде.

Практические занятия в вузе проводятся со всей группой, контроль за самостоятельной работой на зачетах и экзаменах нацелен на воспроизведение знаний. В таких условиях нельзя обеспечить качественное образование учителей. Нужны другие технологии подготовки учителей, но они требуют новых идей, исследований, повышения квалификации преподавателей.

Вторая проблема – организация и проведение педагогической практики. Изучив такие дисциплины, как русский язык, детская литература, математика, естествознание, студент должен изучить содержание соответствующего предмета, изучаемого в начальной школе: «Литературное чтение», «Русский язык», «Окружающий мир», «Математика».

Для того чтобы подготовить студентов к работе в начальной школе по новому стандарту, необходимо педагогическую практику начинать с первого курса, чтобы за четыре года учебы студент мог увидеть динамику развития младшего школьника и, естественно, принять участие в процессе его обучения и воспитания. Согласно п. 7.15. ФГОС ВПО, раздел основной

образовательной программы бакалавриата "Учебная и производственная практики" является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

Все практики проводятся в школах г.Владимира, с которыми у ВлГУ заключены договоры: МБОУ СОШ №№ 16, 19, МАОУ «Гимназия № 23», МАОУ «Гимназия № 73». МАОУ «Гимназия № 73» является базовой кафедрой факультета дошкольного и начального образования по организации педагогической практики и научно-исследовательской работы студентов двух кафедр: начального образования и дошкольного образования.

Учебная и педагогическая практики являются рассредоточенными, то есть в течение учебного семестра студенты 1, 2 и 3 курсов один раз в две недели проводят в школе полный рабочий день и выполняют план-задание, которое выдается студентам во время установочной конференции по педагогической практике. Студенты 4 курса, в соответствии с учебным планом профиля и графиком учебного процесса, в течение 8 учебных недель 7 семестра проходят концентрированную учебную практику и в течение 2 недель - рассредоточенную.

К такой форме проведения практики не готовы ни студенты, ни методисты. Проводимая в соответствии с планом подготовки специалистов педагогическая практика носила концентрированный характер, ежедневное пребывание в школе студентов включало их в деятельность школы и класса. Рассредоточенный характер практики требует от студентов высокой организации самостоятельной подготовки и совмещения разных видов деятельности в течение подготовительного этапа работы. Методисты-предметники из-за сокращения часов на проведение практики не имеют возможности присутствовать на 2-3 уроках каждого студента и на подготовку двух пробных и одного зачетного урока. От всех участников педагогической практики требуется изменение методики проведения всех форм постановки и решения психолого-педагогических и методических задач.

Решение этих и других проблем потребует выполнения ряда условий, самой важной, на наш взгляд, является повышение квалификации вузовских преподавателей в области современных технологий обучения, включая информационно-коммуникационные. Эта задача может быть решена только в том случае, если перед кафедрами университета будут поставлены конкретные задания по подготовке программы повышения квалификации. Например, «Организация и проведение рассредоточенной и концентрированной производственной практики в школе», «Подготовка ЭОР, их разработка, оформление и размещение на сайте ВлГУ» и т.д.

*Ломакина А.Н.,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры пенитенциарной педагогики,
психологии и социальной работы
ВЮИ ФСИИ России,
г. Владимир, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В рамках современных подходов человек рассматривается как активное существо, не столько формируемое извне, сколько развивающееся по своим внутренним законам. В связи с этим важен учет факторов воспитания, имеющих определенную специфику по сравнению с факторами развития человека и его социализации.

Под фактором воспитания понимается то, что способно (в большей степени не зависимо от желания людей) порождать воспитательные эффекты, объективно оказывая влияние на ход и результаты воспитания человека [1: 34].

К данным факторам относятся внутренние и внешние явления, процессы, ситуации, которые оказывают прямое или косвенное воздействие на формирование качеств личности, системы установок, ценностей, отношений, мотивов и моделей поведения.

Воспитанность человека зависит от условий жизни и его личностной позиции.

Условия жизни человека определены природными, историческими, социальными, культурными, педагогическими факторами. Также важным фактором развития человека являются его индивидуальные свойства: пол, возраст, состояние здоровья, внешность, телесная конституция, особенности нервной системы, темперамент. Индивидуальные свойства личности с момента рождения оказываются включенными в процесс воспитания, создавая предпосылки для оценки человека окружающими людьми.

Социальная среда является важнейшим фактором воспитания, которая включает круг людей, с которыми человек взаимодействует. К социальным факторам можно отнести: макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы.

На социальном уровне основную воспитательную функцию выполняют общество и государство, они на должном уровне поддерживают статус воспитания и педагогов.

На социально-психологическом уровне задачи воспитания решают учебные, профессиональные коллективы, общественные организации и т.д.

На межличностном уровне - это межличностное взаимодействие субъектов воспитания.

На личностном уровне – это личность, определенным образом реагирующая на воспитательные воздействия, осуществляя самовоспитание.

Одним из основных факторов воспитания является педагогическая деятельность.

Под педагогической деятельностью мы понимаем особый вид общественно полезной деятельности, сознательно направленной на подготовку человека и, прежде всего, подрастающего поколения к самостоятельной деятельности, общению, формированию и развитию личности человека, способного к успешной жизнедеятельности в обществе.

Воспитание человека тесно связано с его обучением. Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса. Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Согласно другой, обучение - это только внешние условия созревания, развития. «Развитие создает возможности - обучение их реализует», или, другими словами, «обучение идет в хвосте развития» [1:225-226]. Согласно Ж. Пиаже, «мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет» [1:227].

В отечественной педагогике и психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии человека. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» [1:231].

Воспитательный процесс направлен на формирование личности, в которой профессиональная и нравственная составляющие находятся в единстве или во всяком случае не противоречат друг другу. Каждое образовательное учреждение стремится разработать свою модель специалиста.

Например, В.Д. Семенов предложил в качестве такой модели воспитания «конвертируемого» человека. Объект педагогической практики и ее

цель автор видит в воспитании конвертируемого человека, то есть такого, который способен жить в современных жестких (и все более ужесточающихся) условиях и не терять человеческого облика. По мнению автора, «это человек высокой санитарно-гигиенической культуры, здорового образа жизни, а потому он всегда собран и готов к решению сложных задач, он владеет несколькими иностранными языками, умеет общаться с людьми разных социальных слоев, на него можно положиться, а потому на него и спрос: он нужен людям» [4:551].

И.М. Ильинский, П.И. Бабочкин разработали концепцию воспитания жизнеспособных поколений. Жизнеспособная личность обладает следующими личностными и гражданскими качествами:

- быстрая приспособляемость к изменяющимся условиям жизни;
- высокая социальная активность, целеустремленность и предприимчивость, стремление к поиску нового и способность находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;
- наличие потребности в жизненных достижениях и успехе, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию интеллекта и профессиональных качеств;
- законопослушание, способность к объективной самооценке и конкуренции с другими;
- наличие в разумной мере индивидуалистических установок, ориентация на себя, свои интересы и потребности, обладание рациональным альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни [3:550].

Вопрос эффективности воспитательной деятельности и ее критериев – основной в теории и практики воспитания.

Критерии воспитанности «от противного» прекрасно определил К.Д. Ушинский: «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к нарушению законов чести... вот враги воспитания, с которым оно призвано бороться».

Основным критерием оценки качества личностной и профессиональной подготовки специалиста, надо полагать, является оценка работодателя, родителей, самого выпускника его готовности к полноценному развитию в коллективе.

Поэтому мудрые и опытные воспитатели не склонны довольствоваться сиюминутным результатом воспитательной работы, а руководствуются перспективами развития личности.

Список источников:

3. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии // Собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504 с.
4. Психология и педагогика: учебника для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: издательство Юрайт, 2012. – 724 с.
4. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Семенов, В.Д. Социальная педагогика: история и современность / В.Д. Семенов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993. – 362 с.

*Искренкова М.С.,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия*

О ПОДГОТОВКЕ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Каждый человек заинтересован в том, чтобы уметь говорить правильно и хорошо, поскольку это дает возможность устанавливать и поддерживать добрые отношения с другими людьми: в семье, на работе, в общественной жизни, помогает добиться успеха в самых разнообразных сферах. Само по себе бессильное, слово становится мощным инструментом, если оно сказано умело, искренне и вовремя.

Чтобы наше общение было успешным, недостаточно просто хорошо знать язык, его грамматику и словарь. Надо научиться пользоваться своей речью с тем, чтобы суметь заинтересовать собеседника, повлиять на него, уметь говорить с теми, кто симпатизирует вам, и с теми, кто против вас, участвовать в беседе в узком кругу друзей и выступать перед широкой аудиторией.

Если справедлива пословица «по одежке встречают, по уму провожают», то она в первую очередь приложима к человеческому общению, где слова — «одежки» наших мыслей, и тем важнее не ошибиться в их выборе. Конечно, было бы неверно судить о человеке только по его словам, но в то же время невозможно правильно оценить человека, не принимая во внимание его речь. Люди знали это с древнейших времен: «Заговори, чтоб я тебя увидел» (Сократ).

Аристотель писал, что все люди некоторым образом причастны риторике, «так как всем в известной мере приходится как разбирать, так и поддерживать какое-нибудь мнение, как оправдываться, так и обвинять» [1]. Наверное, нет таких профессий, где искусное владение словом не пригодились бы. Но в некоторых сферах человеческой деятельности оно становится просто необходимым, является обязательным условием эффективной работы. Юрист, учитель, социальный работник, менеджер, политик, проповедник должны овладеть искусством речи, если хотят достичь вершин в своей профессии. Ведь им постоянно приходится общаться с людьми: беседовать, консультировать, наставлять, выступать публично, в официальной обстановке. А чтобы произнести публичную речь, мало знать, что сказать, надо ещё знать, как сказать, надо представлять себе особенности ораторской речи, учитывать множество факторов, влияющих на оратора и на слушателей, владеть техникой говорения.

Одна из важных проблем докоммуникативной фазы работы над выступлением — композиционное оформление будущей речи. Информация, которая предлагается слушателям, должна быть структурирована, чтобы её удобнее было воспринимать и излагать. Современные студенты, к сожалению, зачастую имеют весьма отдалённое представление о том, как должна строиться речь, некоторые из них даже не могут выделить тезис своего выступления. В нашей статье мы попытаемся выделить наиболее важные моменты, на которые студенты должны обращать особое внимание при подготовке любого публичного выступления.

Мы остановимся на традиционно принятой трехчастной композиции, знакомой каждому школьнику, в том числе и бывшему, поскольку именно эта композиция используется в школьных сочинениях: вступление, основная часть, заключение.

В отличие от плана — внутренней структуры речи (что из чего вытекает), композиция выступления — это его реально-речевая, внешняя структура (что зачем и как излагается). В ней отражается соотношение частей выступления по их цели, стилистическим особенностям, по объёму, сочетанию рациональных и эмоциональных моментов.

И с точки зрения логики, и особенно с позиций психологии восприятия очень важными являются первый и последний элементы, т. е. начало и конец речи. П. Сопер отмечал: «Речь надо решительно начать и решительно закончить» [5]. Для того чтобы главная мысль была воспринята пра-

вильно и точно, необходима своеобразная «подготовка», вхождение слушателей в тему, постановка проблемы. Этому служит начало речи. Заключение же должно закрепить мысль, связать начало и конец речи, подытожить сказанное. Речь должна быть стройной и пропорциональной, и по правилу, предложенному еще Леонардо да Винчи, по объему начало и конец речи не должны превышать одной трети всего выступления. Закон соотношения различных композиционных частей публичной речи в образной афористичной форме сформулировал Платон: «Всякая речь должна быть словно живое существо, — у неё должно быть тело с головой и ногами, причём туловище и конечности должны подходить друг другу и соответствовать целому» [4].

Рассмотрим последовательно целевые установки каждой части и основные приёмы, которые использует оратор для достижения поставленных целей.

Главная задача *вступления* — расположить слушателей к себе, настроить их на восприятие речи. Как писал М.В. Ломоносов, «вступление есть часть слова, через которую ритор слушателей приготовляет к прочему слову, чтобы они склонно, прилежно и понятно оное слушали» [3].

Основные приемы, используемые здесь: обращение, апелляция к интересам аудитории, к известным событиям, к речи предыдущего оратора, к известным источникам информации или авторитетам, а также вопросы к аудитории, юмористические замечания и др.

Главные требования к вступлению:

1) оно должно быть предметом особого внимания оратора, поскольку, как писал известный теоретик красноречия П. Сопер, «привести предмет в движение труднее, чем поддерживать само движение» [5];

2) следует избегать как банального, так и излишне экстравагантного вступления;

3) стиль изложения должен быть доступным;

4) необходимо стремиться к максимальной лаконичности вводной части речи;

5) опытные ораторы пишут (готовят) вступление в последнюю очередь, когда вся речь уже подготовлена.

Вступление должно быть естественным и неразрывно связанным с остальными частями речи как в содержательном плане, так и с точки зрения стиля. Используя яркое, необычное вступление, оратор и дальше

должен вести речь в избранной тональности. Если же после творчески построенного, эмоционального зачина оратор переходит к сухим, штампованным фразам и монотонному повествованию, равновесие речи нарушается, и контакт с аудиторией пропадает. Помнить следует также о том, что вступление должно быть лаконичным (традиционно не более 1/8 всего выступления). Основная функция вступления, как говорилось выше, — возникновение контакта со слушателями, возбуждения интереса к теме и к личности оратора, создание у аудитории эмоционального настроения и готовности к восприятию.

Любой выступающий должен помнить, что во вступлении не должно быть никаких извинений. Извинения ассоциируются у аудитории с неуверенностью, неуверенность — с низким статусом говорящего, что, несомненно, скажется на успехе всего выступления. Причём довольно часто неопытные ораторы произносят худшее из извинений: «Я не умею говорить (я не оратор), но сегодня я хочу выступить с сообщением на тему...». Подсознательно у каждого слушателя возникает вопрос: если ты не оратор, то зачем тебя слушать? Или: «Выступающие до меня сказали уже всё самое важное, всё, о чём я сам хотел сказать, поэтому я не знаю, что можно ещё добавить, но всё-таки попробую».

Главная часть речи, т. е. развёртывание темы, обычно включает в себя следующие элементы: изложение, аргументация, опровержение. В главной части реализуются главные целевые установки оратора: сообщить некую информацию, изложить свою точку зрения и доказать её (если необходимо — опровергнуть точку зрения оппонента), убедить аудиторию, побудить её к конкретным действиям. Для достижения этих целей оратор должен хорошо владеть теорией аргументации, знать основные требования логики к тезису, аргумент демонстрации, а также опираться на законы психологии восприятия живой речи. Основные требования риторики здесь таковы:

1) как можно раньше и точнее сформулировать тезис — главную мысль всей речи, доказательству которой подчинено всё выступление. Зачастую тезис формулируется во введении, завершая и одновременно открывая основную часть речи. Тезис должен оставаться неизменным в процессе всего доказательства;

2) приводить лишь те факты, которые имеют непосредственное отношение к теме, к доказываемому тезису;

3) при выборе аргументов заботиться не столько об их количестве, сколько о качестве;

4) аргументы должны быть истинными и достаточными для доказательства тезиса; их истинность должна быть доказана независимо от тезиса;

5) не подменять аргументы своим мнением;

6) избегать нисходящего порядка расположения аргументов (от сильного к слабому), придерживаться так называемого «гомерова порядка» (сначала сильные аргументы, затем масса доказательств средней силы, а в конце – один наиболее мощный аргумент), обеспечивающего наибольшую убедительность речи;

7) при выборе основного метода демонстрации (дедуктивный, индуктивный, аналогия) учитывать не только специфику темы, характер фактического материала, но и особенности конкретной аудитории, к которой обращена речь;

8) помнить, что аксиомы усваиваются хуже теорем [2].

Отметим, что в большинстве жанров риторики (политическом, академическом, деловом, судебном красноречии) главную роль играют рациональные аргументы (теоретические положения, статистические данные, события, даты и др.). Но это не означает отказа от эмоциональной аргументации, которая при умелом использовании может только усилить действенность логических доводов. Баланс между этими двумя видами аргументов так же, как их расположение, число, зависит от типа и жанра выступления, характера аудитории, типа мышления и речи оратора.

Заключение речи, как уже говорилось, предназначено для того, чтобы закрепить впечатление от сказанного и способствовать лучшему усвоению главной мысли выступления. Для этого необходимо иметь в виду следующее:

1) заключение важнее начала; оно должно подытожить аргументацию и одновременно нести сильный эмоциональный заряд, склоняя слушателей к определённому убеждению и конкретному действию;

2) оно требует точности изложения и разнообразия в стиле;

3) следует избегать традиционных приёмов, ставших речевыми штампами, устаревших лозунгов и т. д.;

4) итог речи должен логически вытекать из всего сказанного, но при этом быть неожиданным, ярким, энергичным;

5) концовка выступления должна создать соответствующее настроение. Заканчивать речь на отрицательных эмоциях не следует, последние фразы должны обеспечить положительный эмоциональный фон, что способствует лучшему восприятию речи.

На наш взгляд, особенно важно обращать внимание студентов на то, что в центре композиции любого выступления находится тезис, с которым связаны начало и конец речи и к которому относятся все приводимые аргументы. Тезис, по выражению М.М. Сперанского, — это «царствующая мысль», к которой «должно всё относиться. Каждое понятие, каждое слово, каждая буква должны идти к сему концу, иначе они будут введены без причины, они будут излишни, а все излишнее несосно» [3]. Нельзя забывать главное правило композиционно-логического строения речи, сформулированное тоже Сперанским: «обозреть свой предмет, раздробить его на части и, сличив одну часть с другой, приметить, какое положение для каждой выгоднее, какая связь между ними естественнее, в каком расстоянии они более друг на друга отливают света; приметить всё сие и установить их в сем положении, дать сию связь, поставить в сем расстоянии» [Там же].

Бесспорным является то, что знание композиционной структуры публичного выступления при условии постоянной тренировки в подготовке и произнесении речей, будет способствовать повышению уровня ораторского мастерства студентов.

Список источников:

1. Античные риторика. - М., 1978.
2. Михайличенко, Н.А. Риторика: Учебное пособие для учащихся гимназий, лицеев и школ гуманитарного профиля / Н.А. Михайличенко. – М., 1994.
3. Об ораторском искусстве: Сборник (автор-составитель А.В. Толмачёв). – М., 1973.
4. Платон. Сочинения в 3-х т. Т. 2./ Платон. – М., 1970.
5. Сопер, П. Основы искусства речи. Книга о науке убеждать / Пер. с англ. Чижовой С.Д. Изд. 3-е. / П. Сопер. – Ростов н/Д., 2005.

*Белякова Е.С.,
преподаватель кафедры социальной педагогики
Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды
г. Харьков, Украина*

ЗНАЧЕНИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Необходимость изучения общей культуры учителя обусловлена требованиями, которые предъявляет к педагогической деятельности современная социально-педагогическая ситуация. Следует подчеркнуть, что проблема общей культуры в современных условиях чрезвычайно актуальна.

Профессия – весомый, но далеко не единственный фактор проявления общей культуры, она не формируется и не определяется профессией, а только в ней и через нее подчеркивается [4: 413].

Решающую роль в обучении и воспитании играет всегда личность учителя. «Личность педагога выступает и источником развивающего влияния обучения, и образцом, эталоном отношения к делу, преданности идее, и инструментом убеждения и внушения, то есть играет решающую роль в определении всех педагогических задач. С личностью педагога тесно связана и творческая сторона обучения. Педагогическое творчество невозможно без широкого мировоззрения, культуры, без развития способностей и стремления учителя к поиску более совершенных систем обучения» [1:17].

Учитель своей деятельностью, поведением, культурой отношений вселяет высокую духовность в тех, кто его окружает, причем он делает это ненавязчиво, педагогически незаметно, личным примером. Педагог со сформированной общей культурой обязательно оказывает положительное влияние на тех, кто находится рядом с ним. Учителей, которые имеют достаточно высокий уровень общей культуры, характеризует способность к самопознанию, что определяет их высокий интеллектуальный уровень, моральный, духовный потенциал. Их культура влияет и на учеников, и на коллег, помогает им переосмыслить содержание своей деятельности, заставляет отказаться от стереотипов.

Характеризуя общую культуру личности учителя, мы считаем, что многие учителя осознают необходимость учета интеллигентности, эрудиции и образованности для дальнейшего развития общей культуры. Становится очевидным, что указанные качества каждого культурного человека профессионально значимы для любого учителя, хотя они могут непосредственно и не относиться к конкретной его специальности. Очевидно также, что, от уровня общей культуры учителя во многом зависит создаваемый им уровень общей культуры учащихся; культура учителя значима не только для него одного.

Существуют особые аспекты общей культуры, непосредственно связанные с педагогической профессией. В эти аспекты входит, в первую очередь, эрудиция в области педагогической теории и смежных с ней наук или отраслей знания, а также культура руководства обучением и воспитанием учащихся, в том числе, культура профессиональной речи учителя и его педагогический такт.

Рассмотрение вопроса о состоянии общей культуры учителей на современном этапе, как в Украине, так и за рубежом, неразрывно связано с теорией и практикой культурологического образования. Общая культура всесторонне и гармонично развитого учителя занимала определенное место в истории педагогической мысли прошлого, несмотря на то, что специальные учебные заведения для подготовки учителей появились только в XIX ст.

Учитель без надлежащей общей культуры будет сталкиваться с кучей ошибок в своей профессиональной деятельности, которые могут иметь не только ситуативный, случайный характер, но и такой, что закрепляется на уровне сознания, умений и навыков педагога, которые будут влиять на его профессиональную карьеру, дальнейшую педагогическую деятельность. В общем, они негативно влияют на выработку стратегии педагогической деятельности, тактики профессионального педагогического действия. Такие учителя недовольны результатами своего труда, но причины этого ищут не в себе, не в своей несовершенной общей культуре, а в объектах внешнего окружения.

В современных условиях развития высшей школы подготовить учителя с развитой общей культурой можно только за счет создания особой университетской культурной среды, что связано с духовно-нравственным,

культурологическим насыщением содержания всего педагогического процесса.

Сегодня существует несколько аспектов рассмотрения проблемы общей культуры будущего специалиста. В ряде исследований общая культура педагога рассматривается как фактор успешности педагогической деятельности (В. Сластенин [6], Н. Кузьмина [2], А. Петров [5], И. Слюняева [7] и другие), в которых указываются лишь обобщенные характеристики общекультурной и профессиональной подготовки педагога.

А. Маслоу видит культуру в том, чтобы помочь человеку обнаружить то, что в ней уже заложено, не навязывая своих представлений о ней [6]. Основной целью воспитания психолог считает формирование здорового самосознания и собственной позиции личности, овладения знаниями, опытом. Он убежден в том, что человек, которому общество доверило воспитание молодого поколения, должно иметь высокую педагогическую культуру, быть профессионалом, гуманистом. Поэтому главным условием успешной работы учителя должно стать признание ценности каждого человека, важности человеческих отношений в процессе воспитания.

Учителю принадлежит задача сформировать в ученике потребность в культуре, стремление действовать, умение понимать и ценить то, что их окружает, культуру, себя, желание достигать цели и реализовать свою личную позицию, в целом самоутверждаться и делать это культуросообразно. Но учитель сможет научить этому ученика, только если он сам обладает общей культурой и способами формирования общей культуры. Ведь общепризнанным является тот факт, что нельзя научить другого тому, чего не знаешь сам, воспитать то, чем собственно не обладаешь. Этот факт еще раз подтверждает значение общей культуры учителя в выполнении им его профессиональных функций.

Учитель должен быть разносторонне эрудированный, духовно развит. Он должен в совершенстве владеть профессиональной деятельностью, быть интеллигентом, человеком, имеющим большие социальные знания, эстетические чувства, высокие моральные качества, гуманность, уважение к достижениям человечества. Все это возможно только при условии повышения значимости общекультурной составляющей высшего образования, выработки его эффективного обеспечения.

Учитель, имеющий высокий уровень общей культуры, характеризуется общей и психолого–педагогической эрудицией, пониманием требований, предъявляемых к нему государством и обществом, видением цели своей деятельности, путей и средств ее достижения, знанием теории и практики обучения и воспитания, методов исследования педагогической деятельности, технологии их применения.

Говоря об общей культуре учителей, подразумеваем «чистоту души», которая включает в себя нравственность, этику, эстетику и т.д. Это связано с особенностями деятельности учителя, который во многом должен уметь воспитать в себе гуманистические духовные качества, а именно: доброту, альтруизм, толерантность, чувство собственного достоинства, единства с природой, планетой. То есть учителя – первые ласточки духовного сознания и общей культуры.

Общая культура учителя служит точкой отсчета его квалификации и профессионального роста. В содержание общей культуры учителя входят, прежде всего, жизненные установки и приоритеты общечеловеческих ценностей – истины, любви, добра, красоты, свободы. Ядром общей культуры учителя является образованность и воспитанность в их гармоничном единстве. Показателем общей культуры учителя является уровень познавательных процессов: мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения. Результативность профессиональной педагогической деятельности во многом определяется также степенью развитости эмоционально-волевой сферы, богатством и "дисциплиной" чувств, то есть умением сдерживать себя, не поддаваться настроению, прислушиваться к голосу разума. Специальные исследования и практика свидетельствуют о важном значении особенностей характера учителя. Такие качества как энергичность, общительность, самостоятельность, оптимизм, чувство юмора, способствуют успешному решению дидактических и воспитательных задач.

Именно общая культура вооружает учителя духовно-нравственным иммунитетом против бескультурья, цинизма и безнравственности.

Проблема формирования общей культуры в условиях профессионального образования обострилась в связи с кризисным состоянием образования, упадком духовной культуры, со снижением престижности педагогической профессии.

На сегодняшний день в разных концепциях воспитания, программах, методических разработках и даже в государственных документах об образовании, формированию этого важнейшего качества человеческой личности не уделено достаточного внимания. Здесь открывается широкое поле действий в поиске и совершенствовании образовательной технологии. Растет необходимость дальнейшей научно-социологической разработки этой проблематики. Ее целесообразно включать в программы гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях всех типов как один из востребованных жизнью моментов гуманизации и гуманитаризации современного общего и профессионального образования.

Список источников:

1. Загвязинський В.І. Педагогічна творчість учителя/ В.І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167с
3. Маслоу А. Психология бытия: Прил: Тест по оценке уровня самоактуализации личности / Отв. ред. С.Н.Иващенко; Пер. с англ. О.О.Чистяков. – М., Киев: Рефл-бук: Ваклер, 1997. – 300с.
4. Мовчан В.С. Теорія і історія етики: Курс лекцій. Навчальний посібник /В.С. Мовчан. – Дрогобич: Коло, 2003. – 512 с.
5. Петров А.А. Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности (на примере учителей естественно-математических предметов). Дис. канд. пед. наук. / А.А.Петров. — Пенза, 1999. – 191 с.
6. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1997. – С.159
7. Слюняева И.Ф. Подготовка будущих учителей к формированию гуманистической культуры учащихся средствами изобразительного искусства. Дис. канд.пед.наук ./ И.Ф.Слюняева. – Брянск, 2000. – 235 с.

*Порохня Л.А.,
преподаватель кафедры социальной педагогики
ХНПУ имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина*

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И РАЗРЕШЕНИЮ
КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ**

Разнообразие и сложность форм межличностного взаимодействия требует высокого уровня готовности будущего учителя к гуманному взаимодействию с учащимися, особенно в конфликтных ситуациях. Освоение школьниками культуры общения, формирование у них соответствующих норм имеет большую ценность. Важно научить ученика на каждом новом отрезке его жизни решать конфликтные ситуации лучше, чем раньше. От конструктивного или деструктивного характера конфликтного взаимодействия зависит адекватность процесса становления личности. От знаний и умений будущих педагогов относительно продуктивных способов межличностного взаимодействия в ситуации конфликта зависят особенности конфликтного поведения, учащихся на разных возрастных этапах, поэтому готовность будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций среди учащихся выступает одной из важнейших проблем в профессиональной подготовке будущих учителей.

В работах А. Бодалева, Л. Божович, В. Журавлева, А. Ковалева, П. Ковачика, И. Кона, Н. Обозова и др. даны различные определения конфликта, разработаны теоретико-методологические подходы анализа межличностных конфликтов, предлагаются различные варианты их решения.

Научные исследования В. Афоньковой, Ю. Бабанского, О. Богдановой, Н. Болдырева, Т. Мальковской, И. Марьенко, М. Рыбаковой и других, посвященных воспитанию школьников, также раскрывают некоторые аспекты особенности поведения личности в конфликте.

Педагогические взгляды на проблемы межличностного взаимодействия освещались в трудах В. Кан-Калика, Ю. Кулюткина, А. Капской, Л. Кондрашовой, А. Мудрика, А. Мороза, Л. Рувинской, Л. Савенковой, А. Реана и др.; психологические – Г. Андреевой, А. Бодалева, И. Беха, А. Киричука, Г. Ковалева, Б. Ломова, А. Леонтьева, Л. Петровской, Б. Парыгина, И. Страховой и др.

Разработаны отдельные направления конфликтологии как науки и учебной дисциплины, в которых определены: общетеоретические подходы

к проблеме (А. Бандурка, Ф. Бородкин, Б. Боулдин, В. Друзь и др.); методы разрешения конфликтов (Э. Берн, Х. Бродаль, Х. Корнелиус, Ю. Пономарьев, Д. Скотт, Ш. Фейр, Р. Фишер, В. Шейнов и др.); особенности педагогических конфликтов (П. Аникеева, Г. Балл, И. Бех, О. Бовть, Т. Драгунова, Н. Жутикова, В. Калошин, А. Макаренко, М. Робакова); подготовку к решению конфликтных ситуаций и медиаторства (М. Дойч, Ю. Емельянов, К. Роджерс, Т. Яценко).

Актуальность темы исследования обусловлена имеющимися в Украине глубокими социально-экономическими и политическими изменениями, нестабильностью общества, снижением уровня жизни населения, усилением негативных тенденций.

В школьном коллективе можно выделить две группы отношений. Во-первых, «поверхностные» отношения, находящиеся на виду в результате совместной деятельности учителей и учеников. Во-вторых, неофициальные отношения, основанные на негласных правилах, нормах, стандартах поведения. И та, и другая группы взаимоотношений, как правило, несут в себе отпечаток культуры, морально-этических критериев оценки сторон и связанных с этим требований к поведению. Варианты ожидаемого поведения могут быть желательными и допустимыми, нежелательными и недопустимыми. Нежелательное поведение может приводить к взаимному непониманию и конфликтным ситуациям.

Появление конфликтных ситуаций рассматривается обычно как симптом неблагоприятных отношений. В значительной степени такая позиция обусловлена влиянием своеобразного общественного штампа, который сводит рассмотрение конфликтных ситуаций к негативным влияниям на «социально-психологический климат ученического коллектива» и делает участников межличностного общения объектами педагогических воздействий. При этом основная цель таких воздействий заключается, как правило, в подавлении внешних проявлений конфликтной ситуации и т.п.

Одним из первых исследователей "детского сообщества, коллектива" стал С. Шацкий. В его трудах освещена проблематика о том, как приучить детей жить вместе, работая совместно, помогая друг другу, и дать им почувствовать, что совместными усилиями можно сделать гораздо больше, чем каждый в отдельности, поскольку источник развития ребенка лежит не в генетических задатках, а в той социальной и экономической среде, в которой происходит его формирование [4:104].

Межличностные отношения являются одной из ключевых составляющих, которые лежат в основе структуры ученических коллективов. Ведущей детерминантой групповых процессов в первичных коллективах являются межличностные отношения, опосредованные содержанием групповой деятельности и ее общественной значимости. Согласно концепции, предложенной В. Мясищевым, отношения формируются в процессе взаимодействия человека с внешним миром и составляют интегральную систему избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности и выражаются в действиях, реакциях и переживаниях человека и отражают ее основные потребности и интересы [3:15-38].

Межличностные отношения в ученическом коллективе на разных возрастных этапах имеют свою специфику. При этом не последнюю роль играет правильное определение ведущих видов деятельности, в процессе которого у школьников развиваются потребности, интересы, формируется мировоззрение и убеждения. В детской психологии не приведены экспериментальные доказательства, что можно считать один вид деятельности как ведущий для развития личности на каждом возрастном этапе. Мы считаем, что развитие личности определяет деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, поскольку подходы к определению ведущей деятельности для личностей школьного возраста взаимосвязаны, они являются атрибутами осуществления деятельности, так как выступают смежными, поскольку для каждого этапа характерна деятельность, которая всегда общая, одновременно со стремлением общения со сверстниками.

Социальной средой ученика выступает преимущественно школьный мир. Во время учёбы в школе начинают терять свою актуальность отношения с родителями, учителями, ведущее место занимают взаимоотношения со сверстниками. Чем хуже отношения учащегося со взрослыми, тем чаще он обращается к ровесникам и становится более от них зависит. Референтные группы занимают важное место в личностном самоопределении, поскольку важно не только быть вместе со сверстниками, общаться с ними, но и занимать среди них благоприятное положение.

Организация учителем адекватных межличностных отношений определяется уровнем готовности учителя к указанному аспекту профессиональной деятельности. Мы рассматриваем готовность, в первую очередь, как профессиональную готовность, как субъективное состояние лич-

ности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремление к ее воплощению.

Конфликтное поведение, представляя собой устойчивую реакцию на действия окружающих людей и внешние обстоятельства, является результатом противоречивости внутреннего мира личности или возникновения противоречий между личностью и микросредой. Длительное отсутствие условий для разрешения конфликтных ситуаций вызывает неадекватную реакцию на внешние явления, что приводит к конфликтам с окружающими. Природа конфликтного поведения обусловлена личностными и ситуативными предпосылками. Личностные предпосылки связаны с индивидуальными особенностями конфликтующих сторон, а также взрослых, которые имеют отношение к конфликтной ситуации, а ситуативные – с особенностями самой конфликтной ситуации.

Среди личностных предпосылок учёными выделяются: неумение объективно оценить ситуацию; склонность к амбициям, завышенная самооценка; несдержанность, вспыльчивость [1:56]. Личностными предпосылками со стороны взрослых является стереотип мышления; авторитарность, неумение наладить общение; низкая культура, низкая тактичность.

Анализ литературы показал, что ситуативные предпосылки конфликтов связаны с конкретной ситуацией и включают в себя сложности морального выбора, характеризующего борьбу мотивов, возникающих в процессе принятия решения, а также в недостаточном количестве или неточности информации об участниках и обстоятельствах самой ситуации. Обе стороны при этом реагируют именно на видимое проявление конфликтного поведения друг друга, а внутренние противоречия, которые в действительности привели к столкновению, остаются незамеченными. Эмоциональный накал при этом характеризуется степенью возникающих противоречий, когда любое ущемление прав, даже если оно только видимое, вызывает болезненную реакцию, протест, эмоциональный срыв [2:78].

Анализ конфликтных ситуаций, возникающих в жизнедеятельности учащихся позволил выявить их основные моменты: противоречия, обострение, или затянутость решения которых привело к конфликтной ситуации; конкретные поступки и действия участников ситуации, в которых выражается сущность конфликтной ситуации; побуждения, которые вызывают активность личности и определяют выбор того или иного способа поведения; совокупность мотивов, ориентирующих личность на изменение себя или изменение других во время конфликтной ситуации; внешние про-

явления существующих противоречий – агрессивность, аффективность, сдержанность, пассивность и др.

Современное общество развивается динамично во всех сферах жизни. Это не может не сказаться на психологическом и духовном состоянии личности школьника, его внешних проявлениях, поведении, через которые обостренно происходят важные процессы мировосприятия, желание самоутвердиться в этом мире так, чтобы собственное "Я" увидели и оценили по достоинству. Если же этот процесс встречает острые противоречия со стороны социального окружения, то ученик выбирает конфликтные пути своего становления.

Исходя из социальной природы и социально-психологической обусловленности поведения, а также принципа единства взаимодействия микросреды и личности, следует считать, что конфликтное поведение учащихся является результатом взаимодействия двух факторов: условий среды и специфики личности, когда ценности, нормы, цели индивида не согласуются с общепринятыми. При этом личность школьника выступает в качестве среднего звена в механизме социальной детерминации поведения.

Таким образом, принимая во внимание научные обобщения и выводы ученых в сочетании с собственным взглядом на предмет изучения, мы считаем, что будущему учителю для своевременного предупреждения и адекватного урегулирования конфликтных ситуаций среди учащихся необходимо быть готовым к последовательным воспитательным воздействиям на всех этапах возникновения, развития и завершения конфликтных ситуаций с целью изменения содержания и интенсивности конфликтного взаимодействия, его масштабов.

Список источников:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Уч. Пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. - 480 с.
2. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс / Я.А. Лупьян. – Ростов-на-Дону, 1992. - 224 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) / В.Н.Мясищев. – М.: Модэк МПСИ, 2004.
4. Шацкий С.Т. Пед. соч. В 4-х т. М., 1963-1965. С.Т.Шацкий. 1878-1934. Сб. статей / Под ред. М.С. Эпштейна. - М., 1935. - 122 с.

Польшина Ю.Ю.
*преподаватель кафедры социальной
педагогики ХНПУ им. Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Одной из наиболее актуальных и широко востребованных во всем мире в последние десятилетия стала тема толерантности. Она обсуждается на различных уровнях, в разных аспектах, включает пласт различных проблем, связанных с отношениями людей.

По нашему мнению, конгломератом гуманных общественных отношений в стране может стать социальный педагог, потому что одной из главных целей и духовно-нравственных основ социально-педагогической деятельности является формирование толерантных отношений в социуме. Но если мы хотим подготовить высококвалифицированного профессионала в области социальной педагогики, то необходимо, кроме приобретения знаний, сформировать в человеке толерантное отношение к другим людям, высокие моральные качества, без которых невозможно говорить о достоинстве личности и профессии. Толерантность является основным компонентом профессиональной компетенции социального педагога, она выступает основой его профессионального сознания и необходимо формировать ее у студентов во время обучения в высшем учебном заведении.

В последнее десятилетие в научно-педагогическую литературу прочно вошел термин «толерантность». В разных языках слово «толерантность» имеет сходное значение и является своеобразным синонимом «терпимости». Этимология термина «толерантность» восходит к латинскому глаголу *tolero* - «нести», «держат», «терпеть». Этот глагол применялся в тех случаях, когда было необходимо «нести», «держат» в руках какую-нибудь вещь. При этом подразумевалось, что для держания или переноса этой вещи человек должен прилагать определенные усилия, страдать и терпеть. Однако свое широкое распространение термин «толерантность» получил в его английской интерпретации – *tolerance* – где наряду с терпимостью он означает также «допускать». Сравнительное сопоставление обоих понятий показывает, что с помощью этого термина выражается идея меры, границы, до которой можно терпеть другого человека или явление, даже если они непонятны, вызывают недоумение, неприятие или сопротивление.

В «Словаре иностранных слов и выражений» понятие также определяется как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо» [4]. Гармония отношений подразумевает, прежде всего, уважение людьми друг друга. Такую смысловую нагрузку несет определение «толерантности», предлагаемое словарем иностранных слов: «Толерантность – способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей» [2].

В психологической литературе определение толерантности несет несколько иную смысловую нагрузку. Рассматривая психологическую трактовку данного понятия, следует отметить, что в «Большом толковом психологическом словаре» толерантность определяется неоднозначно: во-первых, как «установка либерального принятия моделей поведения, убеждений, ценностей другого»; во-вторых, как «способность выносить стресс без серьезного вреда» [1]. Таким образом, этимологическое значение толерантности заключается в том, что термин употребляется для обозначения способности к сопротивлению: стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, собственному раздражению поведением другого индивида.

Ко многим ранее описанным определениям близка современная философская трактовка понятия толерантности. В «Философском энциклопедическом словаре» оно определяется как «терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям различных культурных групп и их представителям» [5].

Согласно определению, которое содержится в Декларации принципов толерантности, утвержденной в 1995 году Генеральной конференцией ЮНЕСКО, толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [3]. Это определение, наиболее масштабное, подразумевает терпимое отношение к иным национальностям, расам, полу, возрасту, инвалидности, языку, религии, политическим или иным мнениям, национальному или социальному происхождению и др.

Таким образом, понятие толерантности, хотя и отождествляется большинством источников с понятием терпимости, имеет более яркую активную направленность. Толерантность – не покорное терпение, а активная нравственная позиция для взаимопонимания между социальными

группами, различными субъектами, для позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды, иных взглядов, убеждений.

Формирование толерантности должно начинаться с первых классов школы, так как в настоящее время для многих детей школа становится первым местом, где они могут и должны быть членами стабильного коллектива сверстников. Процесс формирования толерантности будет эффективным, если: 1) рассматривать формирование толерантности в качестве приоритетной задачи; 2) планировать работу на основе определения критериев и выявления уровней сформированности толерантности; 3) использовать современные технологии (интерактивные методы обучения, практико-ориентированный, дифференцированный подходы).

Методы воспитания толерантности – это способы формирования готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам. Мы можем выделить следующие методы формирования толерантности у студентов высших учебных заведений. В интеллектуальной сфере необходимо формировать действенность знаний о ценностях толерантности: идеалы терпимости, принципы отношений с людьми иных социальных и национальных групп. При воздействии на интеллектуальную сферу используется, прежде всего, метод убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство необходимого толерантного поведения.

В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание толерантности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если удастся сочетать требовательность и доброту. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу, является внушение. Под внушением понимают такое воздействие, словесное или образное, которое вызывает некритическое восприятие и усвоение какой-либо информации.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование. В результате стимулирования толерантного поведения должна формироваться устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, блокирующая агрессивные поступки. Стимулирует толерантное поведение организация общения и совместной деятельности представителей различных национальных и социальных групп.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации толерантного поведения: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Методы воздействия на волевою сферу с целью воспитания толерантности предполагают: развитие инициативы, уверенности в своих силах.

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, честно и добросовестно относиться к действительности; умение оценить нравственность поступки. В методах активного обучения различают имитационные (игровые: деловые игры, деловое проектирование и т.п. и неигровые: анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач) т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Игры условно разделяются на две основные категории: деловые, ролевые. Деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование систем отношений, характерных для данного вида практики. В ходе деловой игры используются дискуссионные методы. Благодаря механизму дискуссии, человек отходит от черт эгоцентричного мышления и учится вставать на точку зрения другого, что очень важно при развитии коммуникативных умений, являющихся источником формирования толерантности. Еще одним методом активного обучения является социально-психологический тренинг. В ходе социально-психологического тренинга, основанного на методах групповой работы, происходит овладение знаниями социально-психологического характера и корректируется поведение. В процессе тренинга формируются навыки межличностного взаимодействия, развивается умение быстро и гибко реагировать на ситуацию и перестраивать свое поведение.

Таким образом, перечисленные методы можно использовать с целью эффективного формирования установки на толерантность, состоящую в способности и готовности к равноправному диалогу с другими людьми.

Список источников:

1. Большой толковый психологический словарь. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 559 с.
2. Большой толковый словарь иностранных слов. Т. 3. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 195 с.
3. Декларация принципов толерантности. – Париж, 1995. – 12 с.
4. Словарь иностранных слов и выражений. – М.: Мысль, 1998. – 605 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Просвещение, 1997. – 574 с.

*Грубич О.Ю.,
преподаватель кафедры социальной педагогики
ХНПУ им. Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина*

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогическом учебном заведении практически всю разнообразную деятельность студентов можно рассматривать как профессионально - ориентированную. Такая деятельность меняет внутреннее мировоззрение студентов и формирует у них потребность активного образования как свойства личности. В условиях стандартизации общего среднего образования резко повышается необходимость в выходе деятельности педагога в широкую сферу социальной практики с ее реальными жизненными коллизиями и проблемами.

В связи с этим, значение приобретает задача формирования в педагогическом университете социальной культуры будущего учителя. Она определяется как интегративная характеристика личности учителя, открывает совокупность его способностей и умений, которые позволяют ему успешно осуществлять роль наставника и организатора, направляющего процесс социального воспитания и саморазвития учащихся, их подготовки к самостоятельному решению жизненных проблем в ходе продуктивного включения в общественно-производственную и социально-педагогическую деятельность конкретного общества. Эту цель реализует система социального воспитания.

Исторический опыт свидетельствует, что раньше понятие «социальное воспитание» толковалось по-разному. Иногда оно приравнивалось к социальной педагогике и рассматривалось как социальный аспект всех видов воспитания (П. Наторп, С.Т. Шацкий). Оно рассматривалось и в содержании социальной этики как результат достижения целей нравственного воспитания и социального поведения. Существовали и другие трактовки.

Понятие социального воспитания современные ученые трактуют так же неоднозначно. В.Д. Семенов – рассматривает социальное воспитание как вид «духовных отношений». А.В. Мудрик – как «планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации» [4].

А.И. Арнольдов определил социальное воспитание как эффективную систему духовного воспитания народа.

Ученые – педагоги (В.Г. Бочарова, В.И. Загвязинский, Г.Н. Филонов) обосновали следующие характерные черты социального воспитания:

- субъектом и объектом является личность на всех этапах онтогенеза от рождения до старости;
- к разумной организации жизнедеятельности человека подключаются семья, школа, средства массовой информации;
- в развитии жизненных сил человека используются все потенциальные воспитательные возможности среды;
- личность изучается в единстве с окружающей социокультурной средой.

Социальное воспитание – комплексное понятие, представляет собой систему положительного влияния на личность не только всего арсенала воспитательных средств общества, микросреды, окружения личности, но и собственного потенциала личности. Социальное воспитание базируется на принципах сотрудничества, коллегиальности, демократичности, взаимопомощи.

Целью социального воспитания является формирование способности личности к активному функционированию в конкретной социально-экономической ситуации, обеспечения полноценного духовного, морального, физического, психического развития этой личности как неповторимой индивидуальности.

Интерпретация задач социального воспитания применительно студенческой молодежи может быть следующей. На макроуровне – это обеспечение воспитательной направленности всей государственной молодежной политики, основанной на внедрении педагогически обоснованных мер социального развития студенческой молодежи. Это всестороннее развитие личности студента с целью формирования социально и профессионально значимых личностных качеств личности, позволяющих ей успешно адаптироваться в изменяющихся условиях.

Опираясь на положения В.А. Сластёнина, мы считаем, что социально-воспитательная работа направлена на человека (в т.ч. студенческую молодёжь), на различные социально-психологические группы людей (студенческую группу, коллектив), на культуру (как общественно выработанное средство социализации, воспитания и развития человека и общества), а также на социальные связи, взаимодействие и отношения [7].

Выделяют три направления социально-воспитательной работы:

- 1) предоставление компетентной социально-педагогической помощи населению;
- 2) гуманизация социокультурной среды;
- 3) повышение эффективности процесса социализации, воспитания и развития молодёжи и детей.

Социальное воспитание охватывает все этапы жизненного пути человека, на каждом из которых человек нуждается в определенных видах воспитательной помощи и психолого-педагогической поддержки.

Под воспитательной помощью понимается комплекс социально-педагогических, логично выстроенных педагогических действий, направленных на личностное развитие человека, педагогическую коррекцию поведения, взаимоотношения с окружающей средой, компетентного педагогического вмешательства в кризисные периоды жизнедеятельности личности.

Под педагогической поддержкой понимается особая сфера деятельности педагога, ориентированная на приобщение личности к социокультурным и моральным ценностям, на создание предметного пространства, необходимого для её самореализации и саморазвития.

Воспитание — это процесс целенаправленной социализации, приобщения молодежи к высокой культуре социальной самореализации, приоб-

речения качеств личности, необходимых обществу, осуществление естественных и индивидуальных способностей, личностного назначения, творческого потенциала и др.

Развитие субъектности личности в гуманистической традиции рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах.

Воспитание личности в период обучения в высшем учебном заведении - наиболее важный и сложный этап становления личности, на котором формируется система её чувств, идей, идеалов, мировоззрение. В высшем учебном заведении в основном завершается институциональное воспитательное воздействие на человека.

В условиях многоуровневой структуры университетского образования, используя ее ориентацию на развитие личности, можно добиться качественно нового уровня профессиональной подготовки специалиста в области образования.

Реальными и потенциальными трудностями реализации системы воспитания студентов в современных условиях выступают:

- расширение круга социальных проблем молодежи;
- неподготовленность специалистов, занимающихся воспитательной работой с молодежью;
- неготовность молодых людей воспринимать воспитательные воздействия, принимать их и руководствоваться ими во всех проявлениях своей жизни;
- влияние средств массовой информации, призывающих к скорейшему решению всех воспитательных проблем;
- несогласованность действий и усилий всех занятых воспитательной работой социальных институтов и др.

Одной из важнейших характеристик конкурентноспособности выпускника высшего учебного заведения является социальная компетентность, т.е. сформированность знаний, навыков межличностного делового общения, социального имиджа, обусловленного не только особенностями личности, но и содержанием и характером профессии.

Анализ современных исследований по проблемам педагогики и высшей школы показывает, что внимание исследователей обращено к процессу профессиональной подготовки специалиста, в контексте которого и

рассматриваются все другие проблемы. Это – адаптация студента к высшей школе (В.Т. Ащепков); проблемы взаимоотношений преподавателей и студентов (Г.Г. Евстатьев, К.Л. Лебедева); формирования специальных умений студентов (З.А. Баранова); профессиональное самовоспитание (Р.Т. Тсуважукова); индивидуализация подготовки студентов к воспитательной работе (О.А. Киселёва).

Таким образом, проблема социальной адаптации и социального воспитания в современных условиях требует внесения существенных корректив в подготовку к самостоятельной экономической и трудовой деятельности будущих учителей. Необходима готовность личности к анализу жизненных ситуаций, принятия ответственных решений и их реализации.

Список источников:

1. Долгова А.И. Правовое воспитание молодежи как средство борьбы с преступностью. Правосознание и правовое воспитание молодежи / Сб.научн.тр. - М., 1977.
2. Известнова Е.В. Методические рекомендации по формированию гражданственности у старших подростков в процессе правового воспитания. - Казань, 1987.
3. Каландаришвили З.Н. Роль гражданско-правовых знаний как новые условия социальной адаптации молодежи: Сб. материалов конфер. СПб ГУПИМ от 25.02.1998 г.: Тенденции развития методической науки в контексте идеи гуманизации образования. - Спб, 1999.
4. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. - М.: «Знание», 1990.
5. Обухов В.М. Правовое воспитание и социальный опыт школьников. Нравственно-правовое воспитание учащихся. Из опыта работы. Книга для учителя / Сост. А.Ф.Никитин. - М.: Просвещение, 1986.
6. Раковская О.А. Социальные ориентиры молодежи: тенденции, проблемы, перспективы. - М., 1993.
7. Слостенин В.А. Формирование социально активной личности учителя //Советская педагогика. - 1981. - №4. - С.76-84.

Шадрина А.В.
*преподаватель кафедры социальной педагогики
Харьковского национального педагогического университета
имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина*

ЗНАЧЕНИЕ ОБЩЕПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Профессиональная подготовка будущего педагога определяется потребностями социального развития общества и ростом требований к представителю педагогической профессии, обусловленным изменениями, происходящими в современном обществе. В связи с этим, в системе профессионального образования происходит творческий поиск путей ее перестройки на основе современных психолого–педагогических возможностей, направленный на обеспечение развития творческого потенциала личности будущего учителя. Современное общество нуждается не просто в высокообразованном учителе, способном выполнять свои профессиональные функции должным образом, а учителя с сформированными компетенциями, которые обеспечивали бы ему способность творчески действовать в меняющихся условиях его профессиональной деятельности.

Потенциалом для формирования такого учителя обладают все направления профессиональной подготовки (общегуманитарное, общепедагогическое, специальноориентованное), все учебные дисциплины, включенные в перечень общеобязательных и дисциплин по выбору вуза и студентов в соответствии с требованиями Болонской системы, к которой система высшего образования Украины присоединилась в 2005 году. Общеправовая подготовка будущего учителя в этом отношении не является исключением.

Общеправовая подготовка, имеющая потенциал для развития творчества учителя безотносительно к его специальности, представлена в высшем педагогическом учебном заведении: правовым обучением, предполагающим изучение обязательных правовых дисциплин; правовым воспитанием, целью которого является формирование правосознания будущих учителей как членов общества и представителей профессиональной группы, как тех, «кто ведет нацию, кто усвоил высшие моральные принципы, корректные манеры, принятые в обществе» [1:2].

Сущностью общеправовой подготовки является овладение правовыми знаниями, умениями и навыками, формирование правосознания личности

студента (аксиологических представлений о праве), повышение уровня его правовой культуры, развитие правовых качеств и воспитания законопослушного гражданина с активной гражданской позицией.

Теоретический анализ и разработка понятия правового обучения в педагогических учебных заведениях определяют необходимость анализа этого процесса и определения его места в системе правового воспитания, раскрытие его сущности и назначения. Как указывают исследователи, «это дает основу для разработки специального педагогического понятия правового обучения в университете» [2:73].

Ученые трактуют взаимоотношения между такими процессами как правовое обучение и правовое воспитание по-разному. Следует отметить, что анализ научной литературы по проблеме правового обучения и воспитания позволяет утверждать, что авторы большинства работ [3; 4] рассматривают этот феномен как элемент общей системы профессионального воспитания личности, которое вместе с реализацией правовой самообразования играет важную роль в профессиональном развитии личности студента высшего педагогического учебного заведения. В правовом воспитании ученые определяют правовое обучение как ведущее, без которого невозможно сформировать правовое сознание, правовую культуру каждого члена общества, поскольку фундаментом в достижении этих целей являются правовые знания, их формирование, отбор, усовершенствования и т.д. Поэтому в целевом аспекте правовое обучение является средством в сфере реализации основных направлений правового воспитания.

С другой стороны, когда правовое обучение рассматривается безотносительно к правовому воспитанию в целом, когда встает вопрос о качественно – содержательных аспектах процесса, то правовое обучение выступает формой правового воспитания. В наибольшей степени это относится к университетскому правовому воспитанию, в котором обучение выступает ведущей социальной функцией. Передача теоретического содержания правового материала, его отбор происходит в четко оформленном процессе: в процессе правового обучения в университете.

Анализируя педагогическую и юридическую литературу по проблеме преподавания общеправовых учебных дисциплин, исследователи [3] пришли к выводу, что содержание современного правового образования студентов необходимо отбирать, исходя из его главных факторов, среди которых одним из ведущих является цель правового образования. Ведущие целевые направления содержания правового образования в вузе можно пред-

ставить следующим образом: ближайшая цель – формирование системы правовых знаний, умений и навыков будущего специалиста; промежуточная цель – формирование правовых убеждений, стремлений, потребностей и готовности действовать в рамках закона; конечная цель заключается в повышении уровня правовой культуры будущих педагогов.

Безусловно, цель правового образования будущих учителей имеет свою специфику, обусловленную особенностями профессиональных функций: ведь учитель, в отличие от представителей других профессий в обществе, выполняющих гражданскую, трудовую, семейную функцию, призван сам реализовывать право обучающую, право воспитательную функцию в отношении учащихся, представителей будущего общества. Это обуславливает повышенные требования к уровню его правовой культуры.

Другими факторами, влияющими на определение содержания правового образования в вузе, является практическая деятельность студента и его готовность приобщиться к самостоятельной социально-правовой сфере деятельности в профессиональной и личной жизнедеятельности. Следует отметить, что изменения, происходящие в украинском обществе, предусматривают обновление содержания общеправовых дисциплин «Основы правоведения Украины», «Основы конституционного права Украины», «Основы интеллектуальной собственности» как одних из важнейших каналов формирования правовой культуры будущих педагогов в системе учебно-воспитательного процесса в высших педагогических учебных заведениях.

Исходя из запросов студентов, изменения в содержании правовых дисциплин должны обеспечить формирование системы знаний, умений и навыков в области регулирования отношений между субъектами права, а применительно к педагогической деятельности – условия выполнения специалистом своих профессиональных обязанностей в результате приобретения знаний по отдельным отраслям права и законодательства, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью учителей.

Кроме того, подготовку, происходящую в процессе самостоятельной работы студента с социально-правовой литературой и нормативными материалами без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении, современные педагоги и психологи определяют, как правовое самообразование, что в системе непрерывного образования является звеном, связывающим ступени и стадии организованного обучения, обеспечивая образовательному процессу целостный и восходящий характер.

Список источников:

1. Абдаль-Рахман аль-Накиб Авиценна (Ибн Сина) // Перспективы. – 1995. - № 1.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М. : Наука, 1995. – 150 с.
3. Подберезський М.К. Формування правової культури. Теоретичні та методичні основи. [монографія] / [за ред. М.К.Подберезського]. – Мукачево: Елара, 1999. – 216 с.
4. Романова І.А. Формування правової свідомості майбутнього учителя у процесі навчальної діяльності : автореф. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04./ І.А. Романова. – Х., 2002. – 17 с.

*Грубич Д.Ю.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
ХНПУ им. Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина*

СУЩНОСТЬ ОБЩЕПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРАВОВЕДОВ

Проблема подготовки будущих учителей-правоведов в настоящее время приобретает особую актуальность и это, в первую очередь, связано с тем, что обществу нужны высококвалифицированные педагоги, которые способны, независимо от того, какой предмет они преподают в учреждениях образования, позитивно влиять на качественное всестороннее развитие личности и формирование ее профессиональной культуры.

М. Кудайкулов впервые разработал и систематизировал категориально понятийный аппарат, выделил методологические позиции, закономерности принципов обучения в процессе профессиональной подготовки [3].

Как указывают современные ученые, «процессы глобализации, переход от индустриальных технологий к научно-информационному производству, связанные с мировыми тенденциями, современные социально-экономические изменения в организации труда обусловили новые требования к профессиональной подготовке специалиста» [4:52]. Это, прежде всего:

- адаптация к рыночной среде через формирование соответствующих рыночных стоимостей (осознанная ответственность за результаты труда и собственное будущее, личностное восприятие профессиональных проблем и задач);
- формирование толерантности, способности к открытому общению;
- обеспечение противодействия негативным социальным явлениям;
- обеспечение гибкости, мобильности в овладении новыми социально - экономическими ролями;
- подготовка к работе в условиях технологизации и информатизации общества [4].

В условиях демократизации общества, его гуманизации «актуальной и осознанной становится необходимость разработки концепций профессионального образования, которые должны опираться на всесторонний анализ уже сложившегося опыта его осуществления» [2:101].

Анализ инновационных преобразований в высшей педагогической школе дает основания утверждать, что накоплен достаточный потенциал, с помощью которого может осуществляться необходимая кардинальная перестройка профессиональной подготовки педагога, которая базируется на идее гуманизации подготовки [1; 4; 5].

Современное состояние психолого-педагогических исследований профессиональной подготовки будущего учителя характеризуется созданием целостных концепций обучения и воспитания и соответствующих технологий их реализации. На основе анализа работ ученых можно утверждать, что профессиональная подготовка в высшем педагогическом учебном заведении является системой, которая объединяет четыре взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы подготовки: общекультурная подготовка, психолого-педагогическая подготовка, специальная подготовка, методическая подготовка.

Общекультурная подготовка, к которой относится и общеправовая подготовка, обеспечивает общеобразовательное, общеправовое и физическое развитие будущих педагогов. Специальная подготовка будущего педагога направлена на формирование глубоких и всесторонних знаний и учений, осуществления своей будущей специальности, характеризуется знанием содержания и методов преподавания определенной дисциплины. Психолого-педагогическая и методическая подготовка вооружает педагога

знаниями основ педагогики, психологии, возрастной физиологии, частных методик и обеспечивает подготовку к учебно-воспитательной работе в образовательных учреждениях различных типов. Все эти четыре компонента подготовки имеют общую цель; общие принципы; единую внутреннюю организацию; характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью различных структурных элементов и активно взаимодействуют с внешней средой.

Сущностью общеправовой подготовки как учебно-воспитательного процесса является направленность на овладение правовыми знаниями, умениями и навыками, на формирование правосознания личности студента, повышение уровня его правовой культуры, развитие правовых качеств и воспитания законопослушного гражданина с активной гражданской позицией.

Общеправовое образование будущего учителя можно представить как: во-первых, целенаправленный процесс правового воспитания и обучения в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения учащимися установленных государством образовательных уровней; во-вторых, результат процесса обучения, который отображается в системе правовых знаний, умений и навыков, отношении к правовым явлениям и деятельности в правовой сфере общества, что формируется у студентов высших педагогических учебных заведений; в-третьих, как процесс передачи правовых знаний и опыта осуществления способов правовой деятельности, а также опыта творческой деятельности в правовой области, эмоционально-ценностного восприятия правовой действительности и норм правовых отношений.

Общеправовое образование будущих педагогов рассматривается как целостная система, основными элементами которой являются правовое обучение и воспитание, самообразование, а также результаты этого обучения и воспитания, которые оказываются в уровне правовой воспитанности: уважении к закону, наличии правомерной цели и жизненных планов, законопослушной деятельности и правовой обученности личности студента.

Итак, общеправовую подготовку студентов высших педагогических учебных заведений определяем, как целенаправленную взаимосвязанную деятельность педагога и студента, направленную на формирование у будущего учителя системы правовых знаний, умений и навыков, системы

ценностно-правовых ориентаций, опыта правовой деятельности и законопослушного правомерного поведения, специфических правовых качеств, необходимых будущему педагогу.

Список источников:

1. Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури // Вісник Київського славистичного університету: Зб.наук. пр. – Серія: Педагогіка: КСУ, 2007 – Вип.27. – С.17-27.
2. Коваленко Д. Характеристика змістовного компоненту етико-правової підготовки військового офіцера // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип.3. – С.101-103.
3. Кудайкулов М.А. Дидактические проблемы формирования основ профессионально-методических умений у будущего учителя. Автореф. дисс... д-ра пед. наук. – Алма-Ата, 1975. – 32с.
4. Лозовецька В. Проблеми професійної компетентності викладача в сучасних соціально-економічних умовах // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип.3. – С. 52-56.
5. Ничкало Н.Г. Перспективні напрями досліджень з проблем професійного становлення особистості фахівця // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип.3. – С.12-19.

Кабусь Н.Д.,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социальной педагогики ХНПУ имени

Г.С. Сковороды,

г. Харьков, Украина

ВОЛОНТЕРСКИЕ ИНИЦИАТИВЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Решение проблемы перехода общества на уровень устойчивого развития нуждается в объединении усилий разных социальных субъектов, в том числе и волонтеров, деятельность которых характеризуется высоким уровнем осознания социальной ответственности, собственной причастности к улучшению жизни как отдельной личности, так и общества в целом,

а также стойким стремлением улучшать окружающую действительность. В этом аспекте существенной может быть волонтерская деятельность студентов социально направленных специальностей, которые на основе доброй воли предоставляют профессиональную помощь личности или социальным группам в разных социальных сферах.

Следует подчеркнуть, что волонтерство имеет значительный потенциал в контексте реализации идеи устойчивого развития и является важным ресурсом положительных изменений, поскольку является примером добровольной активности личности в пользу общества, других людей и самой себя [3]. В связи с этим бесспорную актуальность на данном этапе имеют пропаганда волонтерской деятельности, а также обобщение соответственного опыта и достижений для их распространения.

Обобщение опыта волонтерской деятельности студентов – будущих социальных педагогов Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды – свидетельствует об определенных достижениях кафедры социальной педагогики в обозначенном направлении, а также о значительной взаимной пользе такой деятельности как для тех, кто нуждается в помощи, так и для самих волонтеров.

На добровольных началах будущие социальные педагоги взаимодействуют с детьми в детских садах, школах, интернатах, детских домах, реабилитационных центрах, где проводят социально-воспитательную, профилактическую, профориентационную работу, организуют коллективную творческую деятельность, помогают решать возникающие социально-педагогические проблемы. Студенты также активно сотрудничают с центрами социальных служб по делам семьи, детей и молодежи, общественными организациями г. Харькова: Общественной организацией многодетных матерей «АММА», областной общественной организацией «Община Харькова», молодежной общественной организацией «Импульс», благотворительными фондами «Будущность и надежда», «Благо», всеукраинской благотворительной организацией «ДЕПОЛЬ – Украина», Нидерландским благотворительным фондом «Дыхание», клубом для молодых инвалидов и их семей, совместно с которыми проводят массовые, воспитательные, развлекательные мероприятия, направленные на пропаганду здорового образа жизни, помогают в организации содержательного развивающего досуга.

Ярким примером системной волонтерской деятельности будущих социальных педагогов, имеющей комплексный характер, является их взаимодействие с детьми, лишенными родительского попечения и детьми с особенными потребностями. Так, студенты – будущие социальные педагоги Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды – на волонтерских началах постоянно взаимодействуют с детьми, лишенными родительского попечения, которые находятся в детских домах, школах-интернатах, центрах социально-психологической реабилитации, активно помогая при этом воспитателям.

С учетом значительного спектра проблем детей, которые лишены жизненно важного семейного окружения, среди которых: эмоциональная нестабильность, агрессия, тревожность, заниженная самооценка, ощущение одиночества и ненужности, неверие в собственные силы, безнадежность и пессимизм, особенную актуальность приобретает разработка и реализация эффективных средств, направленных на восстановление психического, духовного и социального здоровья детей-сирот, формирование способности к самостоятельному творческому осуществлению собственной жизни.

Так, с целью раскрытия огромных потенциальных возможностей каждой личности студенты организуют творческие занятия на темы: «Ценность и неповторимость человеческой жизни», «Найди себя», «Они смогли, и ты сможешь», «Прошлое, настоящее и будущее. Мы выбираем свою жизнь», «Чтоб не погибнуть в море зла, всегда добро творите, дети», «Мои достижения в будущем», «Мой след в истории», «Ради чего следует жить и как нужно жить. Последствия отрицательного отношения к миру», «Что такое дружба», «За себя отвечаю»; дискуссии «Добро и зло. Я выбираю добро, потому, что ...», «Мое предназначение»; конкурсы «Измени мир к лучшему», «Я умею сочинять добрые сказки», «Сердце доброты», Дни добрых дел, занятия по арт- и сказкотерапии, соревнования, концерты, развлекательные программы, праздники, конкурсы рисунков, фантастических проектов, юных талантов, командные турниры, игротеки, театрализованные спектакли для воспитанников и другие мероприятия, которые способствуют формированию ценностного отношения к себе и другим, восстановлению веры в собственные силы, уверенности и стремления к лучшему будущему.

В процессе взаимодействия студенты стараются положительно влиять на воспитанников, в частности, через содержательный аспект взаимодействия: подбирают содержание, связанное с категориями добра и зла, равнодушия, агрессии и доброжелательности, взаимопомощи и уважения, счастья, дружбы, свободы, согласия и др., таким образом содействуя оздоровлению психологической атмосферы в детском коллективе, его укреплению, налаживанию отношений взаимопонимания и сотрудничества, а также формированию жизнеутверждающей позиции личности, способности утверждать себя через положительные поступки.

Такая деятельность содействует формированию у воспитанников творческого отношения к действительности, построению собственных положительных целей и жизненных перспектив, позволяя осознать, что их достижение во многом зависит от самой личности – развития ее креативных, интеллектуальных, волевых способностей, настойчивости и целеустремленности; побуждает искать пути выхода со сложных ситуаций, преодолевать трудности, убеждает, что можно изменить свою жизнь к лучшему.

Следует отметить, что наряду с использованием традиционных форм и методов волонтерской деятельности будущие социальные педагоги постоянно ищут новые эффективные инновационные способы решения комплексных проблем детей, лишенных родительского попечительства. Такой инновационной формой волонтерской деятельности студентов – будущих социальных педагогов Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды – стал созданный автором совместно со студентами Театр-студия социально-педагогической клоунады [1], деятельность которого в яркой веселой форме способствует решению актуальных социально-педагогических проблем детей в разных сферах микросреды.

Социально-педагогическая клоунада, объединяющая элементы арт-, сказко- и игротерапии, является действенным средством реабилитации детей в сложных жизненных обстоятельствах, поскольку в оригинальной веселой форме помогает решению сложных социально-педагогических проблем в разных сферах жизнедеятельности, дарит положительные эмоции, заряжает оптимизмом, способствуя восстановлению психического и ду-

ховного здоровья воспитанников, преодолению отрицательного депрессивного восприятия мира – одной из важнейших проблем детей-сирот.

Создание постановок-миниатюр, в которых комические образы объединяются с серьезным социально-педагогическим содержанием и психологической разработкой характеров, стимулирует детей к творчеству, активизирует их потенциал, заинтересовывая социально полезными делами. Содержание мини-спектаклей концентрируется вокруг актуальных жизненных проблем, которые в частности, касаются обучения, взаимоотношений с другими людьми, жизненных перспектив и т.п., и показывает возможные пути их решения. Кроме того, обозначенная форма позволяет на протяжении одного спектакля продемонстрировать преобразование главного героя из неудачника на целеустремленного уверенного оптимиста, побуждая детей к совершенствованию, активному творческому взаимодействию с окружающим миром, самореализации как в собственных интересах, так и на пользу общества.

Необходимо заметить, что такая форма волонтерской деятельности имеет значительные преимущества по сравнению с традиционными как для детей, так и для будущих социальных педагогов – дарит положительные эмоции и праздничное расположение духа как детям, так и волонтерам, позволяя ощущать собственную причастность к улучшению окружающего мира. Вместе с этим социально-педагогическая клоунада существенно повышает эффективность и результативность других технологий социально-педагогической деятельности: социального воспитания, профилактики, терапии, коррекции и реабилитации в процессе волонтерской работы и предоставляет значительные возможности для личностного и профессионального роста будущих социальных педагогов.

В целом, такая деятельность совместно с другими формами работы помогает формированию стойкой мотивации детей к преодолению неблагоприятной ситуации, а также осознанию того, что именно творческая активность способствует эффективной адаптации личности в обществе, успешной социализации и самореализации, а также пониманию, что трудности, которые возникают на жизненном пути, часто являются началом пути, который ведет к успеху.

Кроме этого, формированию целеустремленности, настойчивости в достижении значимых целей содействуют организованные волонтерами

встречи воспитанников с представителями Харьковской молодежной общественной организации «Импульс», реализующими проект «Здоровая нация». Во время таких встреч дети имеют возможность непосредственного общения с выдающимися людьми, спортсменами-олимпийцами и т.п. Необходимо подчеркнуть, что такое взаимодействие незабываемо влияет на детей, побуждая к настойчивой деятельности по развитию собственной личности, учит преодолевать трудности, совершенствоваться, находить способы достижения цели и решения сложных ситуаций в любой сфере жизнедеятельности. Все это утверждает у детей веру в успех и понимание того, что его достижение требует усилий, большого желания и настойчивой работы; позволяет осознать, что жизненные обстоятельства могут быть изменены благодаря собственным усилиям.

Таким образом, волонтерская деятельность будущих социальных педагогов с детьми, лишенными родительского попечения, является постоянным творчеством, направленным на: 1) поиск и разработку эффективных методов и средств социального воспитания, профилактики, терапии, коррекции и реабилитации, которые имеют лучшие непосредственные и отдаленные результаты; 2) нахождение действенных способов решения социально-педагогических проблем детей в разных сферах с учетом индивидуальности каждого ребенка, его возможностей и потенциала; 3) активизацию внутренних ресурсов и развитие воспитанников благодаря созданию развивающей среды, привлечению к совместной продуктивной деятельности, в процессе которой личность создает себя и окружающую действительность; стимулирование детей к духовному и творческому развитию с целью самостоятельного нахождения путей гармонического существования.

Следует отметить, что студенты не только активно участвуют в волонтерской деятельности, постепенно переходя на уровень самоуправления, но и самостоятельно иницируют, создают и реализуют собственные волонтерские программы и проекты. Так, студентка IV курса факультета психологии и социологии Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды Николаенко Зинаида на протяжении 2011-2014 гг. разработала и реализовала авторскую программу социальной адаптации и социальной реабилитации детей-сирот в детских домах се-

мейного типа семей Николаенко и Михайличенко, которые проживают в Змиевском районе Харьковской области.

Студентка отмечает, что ввиду наличия значительного многообразия проблем и трудностей, с которыми сталкиваются родители в начале пребывания ребенка-сироты в детском доме семейного типа, среди которых: агрессивное поведение детей, наличие вредных привычек, вранье, лень, несформированность норм поведения и привычек жизни в семье, психологическая депривация и другие, родителям-воспитателям сложно полностью удовлетворить потребности детей и потому целесообразной является социально-педагогическая поддержка волонтеров.

Поэтому с целью преодоления предыдущего негативного опыта, создания благоприятных условий для успешного формирования значимых личностных качеств детей, восстановления социальных связей на основе собственного опыта взаимодействия с детьми в детском доме семейного типа, студентка самостоятельно разработала и на волонтерских началах реализовала комплексную программу социальной реабилитации детей-сирот в детском доме семейного типа [2], которая реализуется в три этапа.

Так, организационно-мотивационный этап был направлен на формирование положительной мотивации детей к пребыванию в новой семье, создание положительных взаимоотношений между детьми-сиротами, родными детьми та родителями-воспитателями, что предполагало организацию праздника «Семья – дар Божий»; проведение игр: «Знакомство», «Моя история», «Зеленый крокодил»; бесед «Ты наш ребенок», «Учи свое сердце доброте»; чтение «Сказок Сухомлинского», просмотр и обсуждения фильмов: «Маленькая принцесса», «Без семьи», «Крошка Стюарт»; проведение мероприятий: «В дружбе наша сила»; «Здоровым будешь – всего достигнешь» и др.

Коррекционно-развивающий этап предусматривал коррекцию предыдущего отрицательного опыта детей, формирование у них положительных личностных качеств и моральных ценностей (доверия, сдержанности, ответственности, честности, взаимопомощи, общительности, уважения к себе и другим), а также привлечение к жизнедеятельности семьи через организацию совместной работы и отдыха. Достижению этих целей способствовало составление правил «Нашего дома», проведение тренинговых занятий: «Детско-родительские отношения», «Навыки ответственного

поведения»; игр: «Волшебный базар», «Чудо-ладошка», «Случай в автобусе», «Подарок», «Остров забияк», «Сделай по-другому»; викторины «Леди и джентльмены»; круглых столов: «Мои обязанности», «Уважай себя и других», «Ответственность за собственные поступки»; похода в лес «Путешествие за сокровищем», конкурса талантов «Мисс-Украиночка» и др.

Заключительный этап был ориентирован на дальнейшую интеграцию воспитанников в социум, закрепление положительного социального опыта, расширение и углубление социальных связей, укрепление способности противостоять отрицательным влияниям извне, реализацию творческого потенциала детей, их привлечение к активной социальной жизни. Реализация обозначенного предполагала проведение конкурса «Мои достижения», беседы «Твой выбор – твоя жизнь»; тренинговых занятий: «Вселенная профессий», «Моя будущий выбор»; семейного праздника «Путешествие в прошлое», праздника для родителей-воспитателей «С любовью к отцу и матери», спектакля «Добро пожаловать к нам» и других мероприятий, способствующих формированию стойкой жизнеутверждающей позиции детей, их дальнейшей положительной социализации.

Следует особенно подчеркнуть, что с приобретением опыта волонтерской деятельности студенты становятся способными не только к самоорганизации и совершенствованию собственной деятельности, нахождению эффективных способов ее осуществления, но и стремятся привлекать к такой деятельности других людей – переходят на уровень экстерииоризации – активно пропагандируют волонтерство как в студенческой среде, так и за ее пределами.

Так, с целью пропаганды волонтерской деятельности среди молодежи, обмена опытом и определения ее перспектив будущие социальные педагоги организовали и провели общеуниверситетский круглый стол «Помогать легко» и ток-шоу «Я волонтер и с гордостью несу это звание» для студентов всех факультетов университета, которые прошли под лозунгом «Заботясь о счастье других, мы находим свое собственное». Во время обозначенных мероприятий будущие социальные педагоги ознакомили студентов с историей возникновения волонтерства, волонтерским движением в мире и Харьковском национальном педагогическом университете имени Г.С. Сковороды, рассмотрели ситуации, в которых волонтерская помощь является крайне важной, презентовали собственный опыт волонтер-

ской деятельности, в частности, в сфере профориентации молодежи, адаптации детей к условиям учебно-воспитательных учреждений (школ, детских садов), создания положительной атмосферы и дружественных отношений в детских коллективах, профилактики жестокого поведения и правонарушений среди подростков (с использованием средств арт- и сказкотерапии), организации содержательного развивающего досуга детей и молодежи. Во время мероприятия студенты делились опытом организации игровой деятельности с массовой аудиторией, а также спецификой организации такого взаимодействия с людьми разного возраста, организовали яркое выступление театра-студии социально-педагогической клоунады, презентовали самостоятельно созданный видеоролик «Делать добрые дела легко!», стараясь создать незабываемую проникновенную атмосферу для того, чтобы как можно больше людей пожелали раскрыть свои сердца каждому, кто нуждается в человеческом тепле и доброте, любили жизнь и помогали полюбить ее другим людям. Студенты подчеркивали, что волонтером может быть каждый – это возможность для реализации творческого и профессионального потенциала, личностной самоактуализации, повышения социальной активности и формирования чувства общественной значимости, приобретения опыта совершенствования.

В целом, анализ опыта волонтерской деятельности будущих социальных педагогов Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды позволяет утверждать, что она имела несколько этапов становления и развития, а именно: 1) организационно-творческий, который характеризовался возникновением интереса к волонтерству, первичным приобретением знаний и умений *конструктивного решения проблемных ситуаций*, овладением методами, приемами волонтерской деятельности, в частности игровыми методиками работы с детьми разного возраста (о чем свидетельствует уровень соуправления деятельностью преподавателями и студентами); 2) развивающе-творческий, во время которого происходило приобретение и расширение опыта волонтерской деятельности в разных социальных сферах, что значительно активизировало мышление, чувства, волю студентов, способствуя осознанию творческой природы профессиональной деятельности, социальной ответственности за ее результаты, и стимулировало к дальнейшему совершенствованию (отображает уровень со- и самоуправления); 3) этап творческого самораз-

вития, характеризується бажанням допомагати іншим, пошуком і реалізацією інноваційних форм і методів волонтерської діяльності, екстеріоризацією результатів і досягнень, здатністю як до самоуправління, так і до організації діяльності інших – активній пропаганді волонтерської діяльності в суспільстві, привертанням до соціального творчості інших людей з метою позитивних суспільних перетворень.

Таким чином, активна волонтерська діяльність студентів, що представляє собою соціальне і професійне творчество майбутніх соціальних педагогів, вносить значительний внесок до стійкого розвитку суспільства, сприяючи стійкому розвитку як дітей, так і самих волонтерів, а саме: формуванню здатності особистості до неконфліктного прогресу, побудові і реалізації позитивної життєвої стратегії на основі формування стійкої суспільно-особистісної позиції, а також прагненню до соціального творчості з метою покращення як власного, так і соціального буття.

Список джерел:

1. Кабусь Н.Д. Театр–студія соціально-педагогічної клоунади як інноваційна форма волонтерської діяльності майбутніх соціальних педагогів / Н.Д. Кабусь // Студент волонтер – активний громадянин та фахівець : матеріали міжвузівського науково-практичного семінару. – Х., 2014. – С. 31-32.
2. Ніколаєнко З.П. Використання волонтерської ініціативи у вирішенні проблеми адаптації дітей-сиріт до дитячого будинку сімейного типу / З.П. Ніколаєнко // Студент волонтер – активний громадянин та фахівець : матеріали міжвузівського науково-практичного семінару. – Х., 2014. – С. 48-49.
3. Харченко С.Я. Актуальні питання сучасної соціальної педагогіки: проблеми та виклики сьогодення / С.Я. Харченко // Студент волонтер – активний громадянин та фахівець : матеріали міжвузівського науково-практичного семінару. – Х., 2014. – С. 6-7.

РАЗДЕЛ V. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Суржанская В.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики ХНПУ им. Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Развитие информационных технологий позволяет современным педагогам использовать технические новинки в образовательном процессе на разных его уровнях. В данной публикации предлагается анализ продукции, представляющей педагогический интерес для воспитателей ДОУ, учителей школ, преподавателей и руководителей учебных заведений. Рассмотрим два пособия: “Говорящая ручка” с комплектом книг и буклетом для создания аудиозаписей, а так же интерактивную систему контроля и мониторинга качества знаний VOTUM. Остановимся на подробном анализе возможностей и преимуществ использования каждого из устройств.

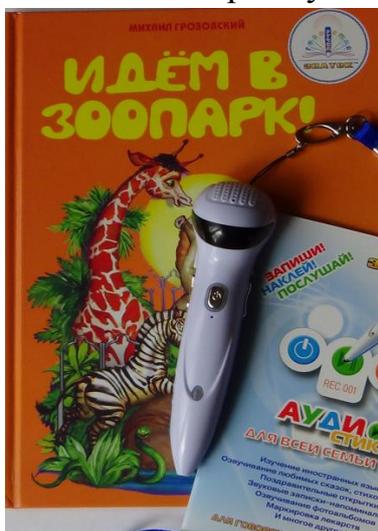


Рис. 1 Говорящая ручка

“Говорящая ручка” (Рис. 1) является интерактивным средством, позволяющим организовать обучение самых маленьких – детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она обладает функциями mp-3 плеера и диктофона, позволяет подключить к ручке наушники или с помощью USB-разъема интегрировать ручку с компьютером. Обладающая объемом памяти 4 Гб. ручка легко сохранит в своей памяти аудиофайлы с записями песен, аудиосказок, аудиокниг. Также взрослый и ребенок могут самостоятельно записать звуковой файл, пользуясь функцией создания записей голосовых сообщений при помощи брошюры “Аудиостикеры”. Необычный дизайн, подсветка, емкий аккумулятор, легкий вес, компактные размеры, возможность регулировки громкости звука – все это делает ручку привлекательной, удобной в использовании. Производители рекомендуют использование ручки в работе с детьми от трех лет.

Прилагаемый к говорящей ручке комплект развивающих книг предназначен не только для чтения текстовых сообщений и стихотворений – в предлагаемых пособиях ребенок будет иметь возможность легким касанием к фрагменту текста активировать его прочтение диктором. Кроме того, аудиофайлы в книгах записаны таким образом, что озвучены картинки и символы. Яркие иллюстрации побуждают желание ребенка “прочитать” разнообразные изображения и прослушать записанную информацию. Так же в книгах предлагаются озвученные символы. Например, если активировать ручкой значок “♪” – в книге “Идем в зоопарк”, можно услышать звуки, которые издают животные. Если прикоснуться к знаку “!” – озвучивается научная познавательная информация о том или ином животном, изображенном на картинке. Знак “?” – активирует сформулированный для ребенка вопрос-задание, которые он может выполнить, прикоснувшись ручкой к правильному варианту ответа на этой же странице книги. При этом если ребенок ошибся, ручка предложит ему прослушать вопрос повторно, подумать и ответить еще раз. В случае правильного ответа ребенок обязательно услышит похвалу в свой адрес.

Наблюдения за детьми-дошкольниками, занимающимися с говорящей ручкой, подтверждают повышенный интерес к новым знаниям, желание узнавать новое, познавательную активность детей, постоянное стремление к занятиям с интерактивным устройством, уточняющие вопросы к взрослому по поводу услышанной (прочитанной) информации в книге. При этом ребенок самостоятельно может прослушивать определенный фрагмент информации столько раз, сколько ему необходимо для усвоения его понимания; выбирать тип заданий (по специальным знаковым обозначениям), которыми он хочет заниматься в данный момент; узнавать результат ответа на вопросы, которые задает ему ручка без вмешательства взрослых.

Использование в учебном процессе брошюры “Аудиостикеры” открывает широкие перспективы самостоятельного конструирования заданий для ребенка. На один аудиостикер можно записать звуковой фрагмент, длительностью до 5 минут. Удобство использования стикеров состоит в том, что они оформлены в виде наклейки, которую легко прикрепить практически на любую поверхность. А возможность многократной перезаписи информации на стикер делает их практически вечным инструментом для конструирования интересных заданий для детей с учетом их возрастных особенностей и потребностей образовательного процесса.

Интерактивная система контроля и мониторинга качества знаний VOTUM (Рис. 2) разработана специально для образовательных учебных заведений и может быть использована на разных ступенях образовательного



Рис. 2. Интерактивная система VOTUM

процесса, начиная с детского сада, в школе, а также учебных заведениях разного уровня. При этом возможно решение разнообразных заданий в работе не только с детьми, учащимися и студентами, а также использование системы в работе с педагогическим коллективом. Применение данной

системы позволяет педагогу сделать занятия с детьми и молодежью интересными, насыщенными, современными, организованными с помощью инновационного оборудования. Преимущества использования системы VOTUM в учебно-воспитательном процессе очевидны:

- 1) повышение интереса к обучению со стороны учащихся, их познавательной активности;
- 2) интенсификация учебного процесса, как на индивидуальном, так и на групповом уровне;
- 3) рациональное использование учебного времени, экономия рабочего времени и ресурсов учащихся и учителей;
- 4) обеспечение оперативного контроля качества знаний, учащихся;
- 5) возможность интеграции с электронными системами учета информации и наглядность динамики процесса обучения;
- 6) возможность самостоятельного конструирования собственных вариантов тестовых заданий с использованием текстов, изображений, видео- и аудиоматериалов;
- 7) в случае использования руководителем в работе с педагогическим коллективом позволяет осуществлять оперативный опрос, контроль, а также экономит время на обработку полученных результатов и компактное хранение в виде электронного файла-отчета (который в любой момент можно вывести на печать в необходимой форме).

Возможности применения интерактивной системы мониторинга и оценки качества знаний VOTUM разнообразны. Она может быть использована на разных этапах образовательно-воспитательного процесса. Например, при закреплении пройденного материала, при проверке уровня усвое-

ния знаний на разных этапах урока, при проведении контрольных срезов качества знаний учащихся, во время проведения экзаменов и зачетов. При этом учащимся можно предложить, как групповые, так и индивидуальные задания, которые система оперативно проверит, проанализирует, выдаст статистику. Такое многообразие вариантов достигается при помощи разных режимов работы системы, среди которых:

- оценка – используется для оценивания понимания учащимися материала курса или контроля работы в ходе занятий;

- опрос – используется при проведении референдумов по заранее подготовленному в программе вопроснику, позволяет узнать соотношение мнений и голосов по какой-либо теме;

- голосование – этот режим используется для проведения анкетирования, опроса, голосования учащихся. На голосовании преподаватель выводит вопросы на экран, задает вопросы устно, пишет на доске или раздает листочки с вопросами, учащиеся отвечают с помощью пультов;

- соревнование – этот режим позволяет учащимся отвечать на вопросы в режиме соревнования (тот, кто нажимает первым кнопку на пульте, получает право первым ответить на вопрос);

- индивидуальный тест – этот режим дает возможность дать каждому ученику индивидуальные задания, в зависимости от успеваемости учащегося, а также избежать списывания в процессе тестирования [3, с. 4-5].

Педагогический опыт использования данных средств в собственной практике работы [4] позволяет рекомендовать их к применению в учебно-воспитательном процессе. Явным и неоспоримым преимуществом рассматриваемых средств является то, что педагог в процессе применения свободен и может конструировать задания и вопросы самостоятельно, применяя предложенные средства как инструменты реализации потребностей педагогического процесса. При этом экономится время, бумага, обеспечивается компактное хранение информации в виде электронных документов.

Таким образом, считаем целесообразным применение в работе пособия “Говорящая ручка” с комплектом книг и аудиостикеров, а также интерактивной системы контроля и мониторинга качества знаний VOTUM. Считаем необходимым дальнейшую апробацию данных интерактивных пособий.

Список источников:

1. Говорящая ручка Знаток II поколения: [Электронный ресурс] // Информационный сайт Знаток. – М., 2009-2014. URL http://www.znatok.ru/ruchka_vtorogo_pokolenija.html (Дата обращения 10.04.2014).
2. VOTUM – интерактивная система мониторинга и оценки качества знаний: [Электронный ресурс]. – Волгоград, 2013-2014. URL <http://www.votum-edu.ru>. (Дата обращения 10.04.2014).
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Мониторинг знаний на уроке: технология применения интерактивной системы оценки качества знаний VOTUM: [учебно-методическое пособие для будущих и действующих педагогов] / М.Е. Вайндорф-Сысоева, С.С. Хапаева, Г.С. Грязнова, Д.А. Шаверина. – М., 2013. – 94 с.
4. Суржанская В.А. Компьютер и дошкольники: новые возможности: [Электронный ресурс] // ДОШКОЛЯТА – авторский сайт о воспитании и развитии детей с рождения до школы. – Режим доступа: <http://doshkolyata.com.ua/eto-interesno/kompyuter-i-doshkolniki-novye-vozmozhnosti/>.

*Зайцева Л.И.,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой дошкольного образования
Бердянского государственного педагогического университета,
г. Бердянск, Украина*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Проблема интеллектуального развития личности стала возрастать в связи с социальным заказом общества. Социальные условия, производство требуют от современного человека таких личностных и профессиональных качеств, которые помогут ему быстро ориентироваться в постоянно меняющихся ситуациях: креативность, инициативность, самостоятельность, компетентность. Формирование такой личности может обеспечить развитие ее интеллектуальной сферы.

По мнению многих ученых (Ю.В. Карпов, Б.П. Никитин, Н.Ф. Талызина и др.), интеллектуальное развитие наиболее активно происходит в процессе усвоения детьми математики, потому что именно решение про-

блемных математических задач позволяет развивать различные интеллектуальные операции. Как отмечают исследователи (Н.И. Баглаева, А.А. Столяр, К.И. Щербакова и др.), необходимо не только формировать представления о количестве, форме, величине предметов, ориентировке в пространстве и времени, но и учить дошкольника рассуждать. Он должен уметь творчески переосмысливать изучаемый материал, преобразовывать, выдвигать несколько вариантов решения задачи, предлагать нестандартные идеи, осознавать собственные способы мышления и осуществлять самоконтроль. Для того чтобы произошло интенсивное интеллектуальное развитие дошкольников, необходимо максимально соотносить познавательные задачи с уровнем развития мыслительных операций и возможностями каждого ребенка (А.В. Запорожец, В.К. Котырло, Г.С. Костюк, Л.Ф. Обухова и др.). Для этого перед началом целенаправленного обучения элементам математики необходимо проводить не только диагностику уровней сформированности математических знаний, но и выявлять характер развития интеллекта.

Базовым компонентом дошкольного образования в Украине определены основные качества личностного роста детей дошкольного возраста. Среди них важными являются рассудительность и креативность. Рассудительность предполагает наличие умения рассуждать, логически и последовательно излагать свои мысли, формулировать самостоятельные суждения, делать выводы, выдвигать предположения, проявлять интерес к новой информации, к решению проблемных задач. Креативность – стремление отойти от шаблона, образца, предпочтение деятельности, которая дает возможность делать открытия, проявлять неповторимость, исследовать, задавать необычные вопросы, способность находить оригинальные решения. Именно эти качества являются составляющими интеллекта личности, которые требуют особого внимания и постоянного развития.

Доказано, что интеллектуальное развитие в дошкольном возрасте происходит гораздо интенсивнее, чем в течение следующих возрастных этапов. Поэтому педагогические ошибки, допущенные в период от рождения до семи лет, трудно исправить в старшем возрасте. Если не создавать соответствующие условия для интеллектуального развития ребенка, не учитывать его особенности во время обучения, интеллект останется в предельно узких пределах, не сформируется гибкость, самостоятельность, активность, а обучение не даст желаемого результата [5].

Дошкольный период является оптимальным для развития интеллекта. Доказано, что возможности интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста очень высоки: дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные качества, но и их внутренние, существенные связи и отношения. Взаимосвязь математического развития и интеллектуальных операций – одна из основных методических проблем математического образования дошкольников. Проблеме интеллектуального развития дошкольников средствами математики значительное внимание уделяли такие отечественные ученые, как А.З. Зак, З.А. Михайлова, А.А. Столяр и другие. Они отмечали, что формирование интеллектуальных операций важно для ребенка как с общеразвивающей точки зрения, так и непосредственно его математического развития. Исследование способов и условий интеллектуального развития детей свидетельствуют: методическое руководство этим процессом не только возможно, но и может быть высокоэффективным. То есть, специальная работа, цель которой – повышение уровня интеллектуального развития, значительно повышает результативность, независимо от начального уровня умственного развития ребенка [2].

Современные ученые в своих исследованиях делают попытки исследования разных аспектов этой проблемы: развитие познавательного интереса в процессе усвоения математических представлений (Е.Г. Брежнева); формирование логико-математических операций (Н.И. Баглаева); развитие логических операций (Б. П. Никитин). Каждая из концептуальных разработок имеет свои достоинства, но как целостная последовательная система, еще не используется в практике дошкольных образовательных учреждений. Продуманное, методически обоснованное использование разнообразных методов и приемов подачи материала, создание атмосферы доверия, обеспечат активную интеллектуальную деятельность, осознанное усвоение детьми математических понятий.

Говоря об интеллектуальном развитии в процессе изучения математики, ученые (Б.Г. Друзь, Р.Я. Хинчин и др.) этот вопрос часто сводят к развитию математического мышления (решение примеров, задач, уравнений, выполнения действий с множествами и т. д.). Ряд математиков (О.К. Сухотин, Л.С. Тригуб и др.) указывают на характерные признаки математического мышления. Так, Р.Я. Хинчин определяет, что для математики присуще доминирование логической схемы рассуждения. Эта своеобразная черта стиля математического мышления в такой мере не встречается ни в одной другой науке. Она в максимальной степени позволяет следить

за правильным ходом мысли и предупреждает ошибки; заставляет думающего ребенка при каждой дизъюнкции (логической операции, что требует разделения понятий ... или ...) иметь перед глазами всю совокупность имеющихся возможностей и обязывает учитывать их.

Методика формирования элементарных математических представлений предоставляет возможность для овладения ребенком-дошкольником умениями систематизировать, сравнивать, анализировать, синтезировать, абстрагировать, обобщать. Занятия по математике, учебные, дидактические, развивающие и другие игры с математическим содержанием активизируют интеллектуальную деятельность воспитанников [8]. Так, по мнению Л.Ф. Обуховой и О.Л. Фумбаровой, особый тип обучения наиболее эффективно способствует интеллектуальному развитию [6].

Авторы акцентируют внимание на том, что если учить детей с помощью объективного критерия выделять параметры, качества вещей, превращать их в математические множества, устанавливая между ними взаимное соотношение, изменяется и первоначальное представление ребенка о вещах. Ребенок впервые начинает отделять то, что ему кажется на первый взгляд действительно существенным. Благодаря этому дошкольник выходит за пределы своего непосредственного опыта и перед ним открываются возможности первого научного познания мира.

Некоторые исследователи (А.В. Белошистая, Н.Н. Поддьяков и др.) среди интеллектуальных операций, которые формируются на протяжении дошкольного возраста именно математическими средствами, выделяют сравнение и классификацию [1]. Как отмечают ученые, эти операции формируются уже в трехлетнем возрасте. Дети этого возраста способны замечать резкие различия сравниваемых предметов и их множеств. По мнению авторов, необходимо стараться создавать такие ситуации, которые бы заставляли ребенка замечать сразу два соотношения между тремя множествами.

В дошкольном возрасте интеллект формируется почти полностью, в дальнейшей жизни лишь претерпевает незначительные изменения. Поэтому необходимо развивать не отдельные мыслительные операции, а весь их комплекс: анализ, сравнение, группировка, классификация, сериация, понимание сохранения количества (Л.А. Венгер, Л.С. Плетенецкая и др.) [3]. В процессе формирования математических представлений у дошкольников развивается умение применять косвенные способы для оценки различных свойств предметов; умение предвидеть результат, по нему судить об ис-

ходных данных, понимать не только видимые внешние связи и зависимости, но и некоторые внутренние, наиболее существенные. У детей формируются основы наглядно-схематического мышления, как переходной ступени от конкретного к абстрактному. Совершенствуется способность к аналитико-синтетической и классификационной деятельности, абстрагированию, обобщению, сравнению[4].

Анализ психолого-педагогической литературы дал возможность наметить основные педагогические условия по развитию интеллекта детей дошкольного возраста: использование игровых комплексов с учетом различных мыслительных операций и составляющих интеллекта; целенаправленное использование игровых комплексов, как на занятиях, так и в повседневной жизни; обеспечение индивидуализации и дифференциации заданий с учетом умственных возможностей каждого ребенка; создание эмоциональной насыщенности содержания математических задач, благодаря использованию разнообразных игр и игровых упражнений; достижение самостоятельной организации предложенных игр старшими дошкольниками.

Первое направление является фундаментальным для дальнейшего интеллектуального развития ребенка и переноса накопленных знаний и умений в самостоятельную деятельность. Игры с математическим содержанием в экспериментальном исследовании предлагались детям в соответствии с последовательностью формирования определенных мыслительных операций в онтогенезе. Что обеспечивало постепенное усложнение задач.

Каждой операции было посвящено по два комплекса: один использовался непосредственно на занятии по математике, которое проводилось один раз в неделю, другой – в повседневной деятельности в свободное время. Помимо развития непосредственно процессов мышления как основных составляющих интеллекта человека, игры предусматривали не только закрепление, но и сообщение новых знаний по всем разделам математики. Все задания носили проблемный характер. Каждый комплекс строился по определенным игровым, практическим сюжетам. Это позволило создать эмоционально насыщенное содержание математических задач; мотивировать деятельность детей, пробудить познавательный интерес; увеличить объем и качество усваиваемых знаний и умений за счет того, что все задачи выполнялись в непринужденной естественной обстановке. Кроме того, каждый игровой комплекс предусматривал развитие умения исправлять умышленно заранее допущенные ошибки, формирование

навыков самоконтроля. Опираясь на результаты констатирующего этапа эксперимента, все дети были разделены на четыре подгруппы. Каждой подгруппе предлагались отдельные задачи в соответствии с их возможностями.

Первая задача каждого комплекса была хорошо знакома детям, поэтому ее выполнение требовало наличие элементарных математических представлений в соответствии с программными требованиями. Выполнение второй задачи предполагало активное задействование рассуждения, нахождение нескольких вариантов решения. Третья задача требовала творческого подхода, дополнительных знаний по математике. Дошкольники со средним и низким интеллектуальным развитием сначала такие задачи выполняли с помощью взрослого, а потом им индивидуально предлагали самостоятельно выполнить аналогичные задачи и сверить полученный результат с образцом (самостоятельно исправить допущенные ошибки). Такое деление каждого комплекса на три части позволило детям усваивать математические знания и умения в соответствии со своими возможностями.

На втором этапе формирующего эксперимента всем детям предлагалось решать задачу одного игрового комплекса. Первая задача была предназначена для детей с низким уровнем интеллектуального развития, вторая и третья соответственно для дошкольников среднего, достаточного и высокого уровней развития. Но это не означало, что дети должны были выполнять задачи только своего уровня. Разница заключалась в том, что обязательные задания дошкольники должны были пытаться выполнить самостоятельно. Только задачи повышенной сложности для каждого уровня выполнялись вместе с воспитателем. Таким образом, формируя у детей навыки самостоятельности в решении математических задач, мы пытались создать условия для постепенного перехода от действий под руководством взрослого к самостоятельным, предоставляя дошкольникам возможность поиска оптимальных путей решения познавательных задач. Помощь детям оказывалась дозировано.

Все это предполагало сочетание индивидуальной, групповой, коллективной форм организации учебно-игровой деятельности дошкольников, выбранных в соответствии с основной дидактической целью и содержанием учебного материала. Предпочтение отдавалось работе с отдельными подгруппами дошкольников на занятиях и в повседневной жизни. Такая форма организации нами использовалась тогда, когда невозможно было изучать, закреплять материал одного комплекса одновременно с дошколь-

никами разных уровней, так как он был достаточно прост для детей одного уровня и слишком сложный для других. Важным условием было использование игрового комплекса таким образом, чтобы сохранялись, синтезировались элементы познавательной, учебной и игровой деятельности.

Рассмотрим пример одного из игровых комплексов – «Архитекторы». Целью этого комплекса было учить детей анализировать строение предмета, его схематическое изображение. Развивать умение подбирать несколько вариантов решения задачи. Воспитывать желание целенаправленно выполнять поисковые действия умственного и практического характера. Игровые задания комплекса предполагали следующее: 1) Архитекторы нарисовали схемы стен к домам. Необходимо из имеющихся кирпичей (геометрических фигур) выложить эти стены (рис. 1).

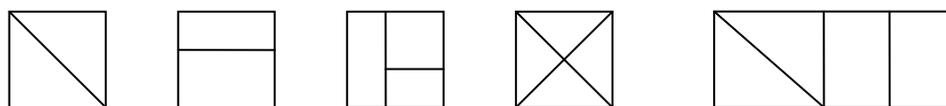


Рис. 1. Схемы стен дома

- Какую форму имеют стены?
- Какие геометрические фигуры вы использовали для их постройки?
- Из каких геометрических фигур состоит первая стена (2, 3, 4, 5)?

2) Архитекторы нарисовали схему дома, но забыли указать, из каких частей-фигур он состоит. Определите, из каких фигур можно построить этот дом. Выложите дом из фигур по чертежу (рис. 2).

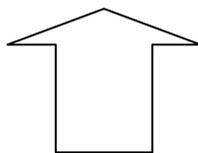


Рис. 2. Чертеж дома

- Из каких фигур можно составить стены дома?
- Какие фигуры необходимо использовать, чтобы получилась крыша? Постройте дом из разных фигур по чертежу.

- Какие фигуры вы использовали? Почему?

3) Архитектор начертил схему дома (рис. 3).

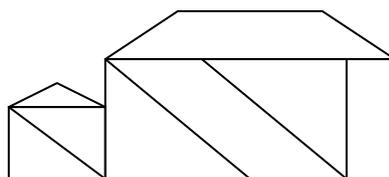


Рис. 3. Схема дома

Для строительства этого дома завезли материалы (рис. 4).

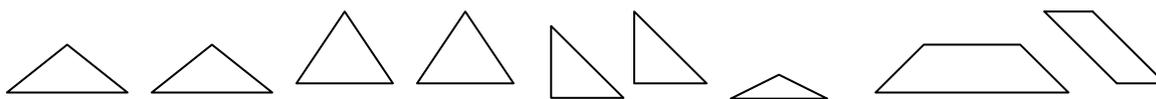


Рис. 4. Материалы для дома

Определите, все ли необходимые материалы есть. Стрелочками укажите место каждого строительного блока (геометрической фигуры) на схеме дома. Отсутствующие блоки, замените другими, не нарушая схемы.

Вышеизложенная система игровых комплексов предполагает как самостоятельную индивидуальную работу дошкольников, так и коллективную. Сюжетные проблемные задания позволяют более эффективно мотивировать деятельность детей и заинтересовать их решением задач. Коллективная работа позволяет детям с высоким уровнем развития интеллекта продемонстрировать свои знания другим и посоветоваться в выборе способа решения проблемы. Более слабые дети имеют возможность усвоить логику построения обобщенного алгоритма решения задачи, осуществить переход от проб и ошибок к целенаправленному установлению существенных связей. Разработанная модель игровых комплексов, использовавшихся в эксперименте, создает оптимальные условия для интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста.

Список источников:

1. Белошистая А. Занятия по математике: развиваем логическое мышление / А. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 9. – С. 66–71.
2. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет: Учебно-методическое пособие для учителей / А. З. Зак. – Москва: Новая шк., 1996. – 288 с.
3. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. – Москва: Просвещение, 1989. – 127 с.
4. Карпов Ю. В. Критерии интеллектуального развития детей / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина // Вопросы психологи. – 1985. – № 2. – С. 52–59.
5. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека / Г. Мелхорн. – Москва: Просвещение, 1989. – 160 с.

6. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка) / Л. Ф. Обухова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 150 с.
7. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н. Н. Поддъякова. – Москва: Педагогика, 1980. – 216 с.
8. Фёдорова Е. Интеллектуальные игры для развития мышления старших дошкольников / Е. Федорова // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 3. – С. 19–22.

Шмырева Г.Г.,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ
Владимир, Россия
Медведкова Ю.В.,
студентка 5 курса очного отделения ФДиНО ПИ ВлГУ
г. Владимир, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УРАВНЕНИЙ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ
МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) устанавливает требования к трем группам планируемых результатов – личностным, метапредметным и предметным, на формирование которых должен быть направлен образовательный процесс и достижением которых является основным объектом системы оценки. Среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы указано «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» [1].

Покажем, как с помощью уравнений можно формировать не только предметные, но и метапредметные компетенции.

В математике уравнение рассматривается с разных точек зрения. В математической логике уравнением с одной переменной называется предикат вида $f(x) = g(x)$, заданный на множестве X , где $f(x)$ и $g(x)$ - выражения с переменной. Из этого определения следует, что при одних значениях переменной из множества X уравнение может обращаться в истинное высказывание (числовое равенство), а при других – в ложное. При таком подходе к понятию уравнения решением уравнением может быть либо способ

подбора, либо способ, основанный на теоремах о равносильности уравнений.

В курсе математики начальных классов уравнение рассматривается как истинное равенство, содержащее неизвестное число, и решается на основе правил зависимости между компонентами и результатами действий. Термин «решение» уравнений употребляется в двух смыслах: он обозначает как число (корень) при подстановке которого уравнение обращается в верное равенство, так и сам процесс отыскания такого числа, т.е. способ решения уравнения. В методике ответ на вопрос: когда (в каком классе) целесообразно знакомить младших школьников с уравнением, решается неоднозначно. Одна точка зрения – познакомить младших школьников как можно раньше и в процессе их решения работать с детьми над правилом о взаимосвязи компонентов и результатов действий. Другая точка зрения – приступить к решению уравнений после того, как учащиеся усвоят необходимую терминологию и те правила, которыми они будут пользоваться для решения уравнений. Вторая точка зрения, по нашему мнению, способствует формированию у младших школьников универсальных учебных действий, поскольку более позднее изучение уравнений позволяет, во-первых, использовать в уравнениях многозначные числа и ранее изученные понятия; во-вторых, познакомить младших школьников с уравнениями, в которых неизвестный компонент представлен в виде буквенного выражения (например, $10838 - x : 342 = 31$); в-третьих, познакомить детей с решением задач способом составления уравнений. Кроме того, перенос темы «Уравнение» на заключительный этап обучения математике в начальной школе, позволяет пропустить через нее большинство понятий с целью их повторения и обобщения (разрядный состав числа, смысл арифметических действий, свойства арифметических действий и т.д.). Раскроем методику работы применения изученного способа деятельности в новых условиях.

1. Разрядный состав числа. Задание: «Не вычисляя, найди корень уравнения, $4000 + x + 30 + 2 = 4032$ ».

2. Рассуждение: «В правой части уравнения записано число 4032, в левой части записан разрядный состав этого числа, а именно – число 4032 состоит из 2-х единиц первого разряда, 3-х единиц второго разряда или 30, 0 единиц третьего разряда или 0, 4-х единиц четвертого разряда или 4000, $4032 = 4000 + 30 + 2$. Отсюда вывод: корень данного уравнения равен нулю, $x = 0$ »

3. Смысл арифметических действий. Задание: «Найди корень уравнения, не вычисляя, $21 \cdot 3 + 21 + 21 + 21 = 21 \cdot x$ » с помощью данного задания обобщается смысл действия умножения. Дети вспоминают определение умножения: «Сложение одинаковых слагаемых называют умножением. Например, $7+7+7=7 \cdot 3$; первое число этой суммы показывает, какие числа складывают, второе число – сколько таких слагаемых». Рассуждение: «В данном задании в левой части уравнения записана сумма чисел (число 21 повторяется слагаемым 6 раз), в правой части уравнения записано произведение $21 \cdot x$, первое число в этом уравнении показывает, какие слагаемые складывают, а второе число – сколько таких слагаемых. Вывод: $x = 6$ »

4. Деление с остатком. Задание: «Пользуясь записью деления с остатком $18484:6 = 3080$ (ост.4), найди корни уравнений: а) $18484=3080 \cdot x+4$; б) $18484=y \cdot 6+4$; в) $(18484 - x):6 = 3080$; г) $3080 \cdot 6 + x = 18484$; д) $18484-3080 \cdot y=4$
е) $(18484 - 4): x = 6$ »

Это задание позволяет обобщить взаимосвязь между делимым, делителем, неполным частным и остатком: для нахождения остатка нужно из делимого вычесть произведение неполного частного и делителя; чтобы найти делимое, нужно неполное частное умножить на делитель и прибавить остаток; чтобы найти делитель, нужно из делимого вычесть остаток и результат разделить на неполное частное.

Рассуждение: «В первом уравнении раскрывается связь, как найти делимое: неполное частное (3080) умножить на делитель (6) и прибавить остаток (4). Вывод $x = 6$; во втором уравнении $y = 3080$; в третьем уравнении $x = 4$ »

Аналогично, опираясь на связь между делимым, делителем, неполным частным и остатком, находят неизвестные числа в других уравнениях, а именно г) $x=4$; д) $y = 6$; е) $x=3080$.

5. Письменное умножение многозначных чисел. Задание: «Пользуясь записью умножения чисел 375 и 24 в столбик, найди корни уравнения: $375 \cdot x = 9000$; $1500 + x = 9000$; $375 \cdot x = 7500$; $375 \cdot x = 1500$; $9000 - x = 1500$ »

Выполняя данное задание, дети обобщают алгоритм письменного умножения: первый множитель умножаем на единицы второго множителя, получаем первое неполное произведение (в данном случае 1500 – первое неполное произведение); затем первый множитель умножаем на десятки

второго множителя, получаем второе неполное произведение (в данном случае второе неполное произведение - 750 десятков или 7500); при сложении двух неполных произведений получаем результат (в данном случае 9000 – это произведение, полученное в результате двух неполных произведений).

Опираясь на алгоритм письменного умножения, дети находят корни уравнений: $x = 24$; $x = 7500$; $x = 4$; $x = 7500$.

6. Письменное деление многозначных чисел. Задание: «Пользуясь деления чисел 5200 на 16 в «столбик», найди корни уравнений: $16 \cdot x = 80$; $16 \cdot x = 320$; $16 \cdot x = 4800$; $20 \cdot x = 320$; $5200 - x = 400$ »

Работая над этим заданием, обобщается алгоритм письменного деления: выделяется первое неполное делимое, чтобы определить первую цифру частного; эта цифра умножается на делитель, чтобы определить, сколько единиц первого делимого разделили, вычитаем, чтобы узнать, сколько единиц осталось разделить. Затем определяем второе неполное делимое, которое делим на делитель, находим вторую цифру частного, умножаем ее на делитель, вычитаем, составляем третье неполное делимое, которое делим на 16 и находим третью цифру частного.

В данном случае при делении 5200 на 16, выделяются три неполных делимых: 48 сотен; 40 десятков; 80 единиц. Поэтому в первом уравнении $x = 5$, так как при делении третьего неполного делимого 80 на 16 получается цифра 5 (третья цифра частного 325); во втором уравнении $x = 20$, так как по алгоритму найденная вторая цифра частного – 2 (2 десятка); в третьем уравнении $x = 300$, так как первое неполное делимое 48 сотен делили на 16 и получили первую цифру частного 3 (3 сотни); в четвертом уравнении $x = 16$, так как 2 десятка умножаем на 16, чтобы узнать, сколько единиц второго неполного делимого разделили; в пятом уравнении $x = 4800$. По алгоритму письменного деления, найдя первую цифру частного и определив, сколько единиц первого неполного делимого разделили, вычитаем, чтобы узнать, сколько единиц первого неполного делимого осталось разделить (из 52 сотен или 5200 вычитаем 4800, получаем 400).

7. Свойства арифметических действий. Задание: «Не вычисляя, найди корень уравнения 1) $63 + (41 + 14) = (63 + x) + 14$; 2) $(14 + x) \cdot 3 = 14 \cdot 3 + 5 \cdot 3$ »

Цель данного задания связана с обобщением свойств арифметических действий (сочетательное свойство, переместительное, распределительное).

Дети находят неизвестное число в первом уравнении $x = 41$; во втором уравнении $x = 5$.

8. Зависимость изменения одного компонента арифметического действия при изменении другого. Задание: «Не вычисляя, найди корни уравнений 1) $8435 - 238 = 8435 - 230 - x$; 2) $7015 - 189 = 7015 - x - 85$ »

Рассуждение: «В первом уравнении $x = 8$, вычитаемое 238 уменьшили на 8, чтобы равенство было верным, из правой части уравнения вычтешь число 8; во втором уравнении неизвестное число в уравнении равно 104. Это уравнение можно представить в таком виде: $7015 - (104 + 85) = 7015 - x - 85$. Дети поясняют: «Если из числа вычтешь сумму, то из числа сначала вычитаем первое слагаемое, из полученного результата вычитаем второе слагаемое. Отсюда $x = 104$ »

Аналогичная работа проводится с другими понятиями начального курса математики. Выполняя специальные задания, дети убеждаются, что решать уравнения можно не только на основе знания взаимосвязи между компонентами и результатами арифметических действий, но и специфическими методами, с помощью которых у учащихся формируются следующие компетенции:

познавательные (дети учатся анализировать и преобразовывать информацию, у них формируются такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение и т.д.);

регулятивные (учащиеся учатся высказывать свои суждения, работать по плану);

коммуникативные (дети читают информацию, представленную заданием, оформлять свои мысли в устной речи, слушать своих товарищей, учителя);

информационные (учатся понимать задание, цель этого задания, рефлексия способов и условий действия);

предметные (у детей формируются вычислительные навыки, они учатся анализировать задания, устанавливать зависимость между величинами, различными понятиями).

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. М., 2010

Сухова Т.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия.

Сухова Е.В.,
магистрант кафедры педагогики ПИ ВлГУ
г. Владимир, Россия.

УМСТВЕННЫЙ ТРУД: ГЕНЕЗИС И СОВРЕМЕННОСТЬ

История трудового воспитания раскрывает одну особенность: теоретически сложилось понимание «трудового воспитания» как всестороннего развития личности, учащегося (труд физический, труд умственный, труд художественный и т.д.), а в практической реализации всё внимание акцентируется на физическом труде.

Из истории мы знаем, что разделение труда произошло вместе с разделением самого общества, когда жрецы, вожди и старейшины постарались отделить образование умственное от занятий, требующих физического труда, сделали зачатки знаний принадлежностью привилегированной группы, что возвысило их над окружающими, а физический труд стал делом эксплуатируемых.

В древних Афинах физический труд считался обязанностью лишь рабов. Но и здесь имущественное расслоение выделило группу свободно рождённых, вынужденную в силу своего жалкого состояния заниматься каким-либо видом деятельности, в том числе и учительской, чтобы прокормить себя. Это вызывало презрение со стороны более богатых, что нашло отражение в системе воспитания Платона, которая была построена на глубоком презрении к физическому труду. И человечеству понадобилось больше тысячи лет, чтобы идея соединения теоретического образования с трудом, идея всестороннего развития личности появилась в его умах и то под названием «Утопия» Томаса Мора. Но и здесь автор физический труд считал обязательным для всех, а умственные занятия относил к одним из наслаждений. Только избранные освобождались у него от физического труда и посвящали себя умственным занятиям. Но если не оправдывали возложенных на них надежд, то возвращались к ремеслу и земледелию. Трудно судить, что под наслаждением подразумевал Томас Мор, т.к. время стирает не только города, но и смыслы. Сегодня значение «наслаждения» заключается в высшей степени удовольствия (Ожегов с.393), а последнее

рассматривают как «1) чувство радости от приятных ощущений, переживаний, мыслей; 2) забава, развлечение» [2:759].

У Яна Амоса Коменского воспитание трудолюбия рассматривалось как составляющая нравственного воспитания, он советовал приучать к труду с раннего детства.

Джон Локк, определяя содержание обучения джентльмена, рекомендовал воспитаннику заниматься каким-либо ремеслом или садоводством и сельским хозяйством. Это мотивировалось полезностью труда на свежем воздухе и необходимостью знания ремёсел деловому человеку как предпринимателю, как возможность ухода от вредной праздности. При организации занятия ребёнка учением, он обращал внимание на приучение его заниматься и неинтересным, но необходимым, тем самым обращая внимание на наличие умственного труда. Совсем иное он предлагал для детей рабочих: школы для них предполагали скудную кормёжку, которую дети должны оплачивать своим физическим трудом. Такое неравенство формировало определённое отношение к труду, вызывая у одних ненависть к умственному, у других пренебрежение к физическому. Жан Жак Руссо в «Общественном договоре» уже доказывал, что неравенство росло вместе с цивилизацией и власть, не отвечающая интересам народа, незаконна, она нарушает первоначальный общественный договор, по которому люди добровольно передали некоторые свои права ими же выбранным властям, обязанным служить народу.

Восемнадцатый век мало что изменил во взглядах европейцев на труд. Создавая новые прогрессивные проекты по реорганизации народного образования, одни из них, в школы всеобщего обучения наряду с широкими общеобразовательными программами включали трудовое обучение в виде производительного труда, другие, предлагая на этапе обучения помещать детей в интернаты, предусматривали их содержание за счёт этого детского производительного труда, третьи – видели «новых людей» широко умственно образованными и хорошо физически развитыми, что предполагалось осуществить в сельской местности через «воспитательные коммуны», где дети воспитывались бы изолированными от общества. При этом великие мыслители-педагоги всё время вступали в противоречие, часто даже с собою и своими взглядами. Утверждая, что знания дают человеку свободу и независимость, не позволяют из него делать раба, видя в детском труде средство развития физических, умственных и нравственных способностей, стремясь дать детям разностороннюю трудовую подготовку,

они считали, что современные школы отрывают их от общения с природой, лишают заботы об их детских запросах в играх и развлечениях. Последние уже в то время означали занятие или времяпровождение, доставляющее удовольствие: чувство радости от приятных ощущений, переживаний, мыслей или забаву... - развлечение. Но не может нормальный человек постоянно находиться в таком состоянии, т.к. оно, по мнению физиологов, тормозит развитие.

Постепенно формировалось определение, раскрывающее смысл понятия «труд». Так Владимир Иванович Даль написал, что это «– работа, занятие, упражнение, дело; всё, что требует усилий, старания и заботы; всякое напряжение телесных или умственных сил; всё, что утомляет. *Без труда нет добра. Труд кормит и одевает.* // Последствие работы, старания, напряжения, сделанная вещь. *Труды учёного общества*, книги, им писанные» [1: 478]. Позднее Ожегов Сергей Иванович определил труд, как «1.Целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей. *Умственный труд. Физический труд.* 2. Работа, занятие... 3.Усилие, направленное к достижению чего-н... 4. Результат деятельности, работы, произведение... 5. Привитие умения и навыков в какой-н. профессиональной, хозяйственной деятельности как предмет школьного преподавания...» [2:814]. Современные учёные пытаются исследовать особенности умственного труда, поскольку соотношение между затратами физического и умственного труда в современных условиях изменяется: доля первого снижается, а доля второго – повышается. Поскольку умственный труд связывают, прежде всего, с деятельностью человеческого мозга, то понятие умственного труда обрело психофизиологическую основу. Сегодня оно обрело и социальный смысл, связанный с выделением категории работников преимущественно физического и умственного труда, последний охватывает весьма широкий диапазон различных по характеру и содержанию видов деятельности, к которым относится и педагогический труд – труд профессоров, преподавателей и учителей, сложность и интенсивность которого не слишком охотно учитывают современные менеджеры, «реконструкторы» образования. Отсутствие специальных знаний в разных областях не позволяет им рационально использовать научный и организаторский потенциал носителей педагогических знаний в осуществлении целостного образовательного процесса.

Сущность умственного труда изучается в различных аспектах. Например, физиологи и психологи рассматривают умственный труд как процессы высшей нервной деятельности, реализующие функции и взаимосвязи мозга с рецепторами и эффекторами. Во время умственной деятельности локальная активация развивается во многих зонах мозга. По мнению исследователей, «умственный труд заключается в переработке и анализе большого объёма разнообразной информации, и как следствие этого – мобилизация памяти и внимания, а мышечные нагрузки, как правило, незначительны. Этот труд характеризуется значительным снижением двигательной активности (гипокинезией), что может приводить к сердечно-сосудистой патологии; длительная умственная нагрузка угнетает психику, ухудшает функции внимания, памяти. Основным показателем умственного труда является напряжённость, отражающая нагрузку на центральную нервную систему» [3]. Исследователи считают, что предметом умственного труда (независимо от вида) является информация, содержащая состояние практики и задания по её изменению. Информация является также и продуктом умственного труда: - для научного труда – отчёт, монография, статья, доклад; - для инженерного труда – проект, конструкторская и технологическая документация, опытный образец; - для педагогического труда – конспект лекций или занятия, прочитанная лекция, экзамен и т.д. Мышление - это область деятельности преподавателей, их труд. Они производят знания, идеи и информацию, хранят и передают их.

Более близкое исследование показало, что для каждого рода деятельности необходим свой оптимум эмоционального напряжения, при котором реакции организма оказываются наиболее совершенными и эффективными, а любая умственная работа вызывает нервно-эмоциональное напряжение. «Под влиянием социальной среды аппарат эмоций у человека достиг высокой степени развития, чрезвычайно сложен и реагирует не столько на физиологические стимулы, сколько на сложные и тонкие социально-психологические мотивы, обусловленные во многом профессиональной деятельностью. Особенно часто эмоциональное напряжение возникает у человека в процессе оценочной деятельности (выбора альтернатив) и организации новых видов деятельности в соответствии с доминирующей потребностью. Эмоциональная активация крайне необходима при решении сложных мыслительных задач. Эмоции всегда выступают в роли организатора целенаправленной умственной деятельности, хотя наличие

активации еще не гарантирует достижения верного результата, а чрезмерное перенапряжение может вызвать срыв» [3].

Из этого следует, что характеристикой этого труда является напряженность умственной деятельности, отражающая физиологическую стоимость нагрузки при психической работе. Основной причиной повышенной напряженности и возникающих в результате этого нарушений адекватной регуляции функций, замечают исследователи, «являются перегрузки чувствительных (афферентных), центральных и исполнительных (эфферентных) звеньев функциональных систем, осуществляющих трудовую деятельность. Это происходит, в частности, при различении человеком близких по параметрам сигналов, попытках выделить полезный сигнал из шума, выполнении предельно точных и четких движений, необходимости принять решение с альтернативным выбором в условиях дефицита времени» [4]. Т.е., эмоции всегда выступают в роли организатора целенаправленной умственной деятельности.

В настоящее время у многих профессий с преобладанием физического труда наблюдается стойкая тенденция к увеличению умственного компонента, т.к. резко увеличивается объём информации, а время для принятия решений уменьшается. При этом возрастает социальная значимость этих решений и личная ответственность. Но многие не отдают отчёта в том, что особенностью умственного труда является то, что человек по истечении времени, отведенного для этого труда, не может отрешиться от связанных с ним проблем, что вызывает нервно-психическое перенапряжение, которое может дойти до срыва.

Исследователи утверждают, что «под влиянием социальной среды аппарат эмоций у человека достиг высокой степени развития, чрезвычайно сложен и реагирует не столько на физиологические стимулы, сколько на сложные и тонкие социально-психологические мотивы, обусловленные во многом профессиональной деятельностью. Особенно часто эмоциональное напряжение возникает у человека в процессе оценочной деятельности (выбора альтернатив) и организации новых видов деятельности в соответствии с доминирующей потребностью» [5].

Целесообразность любого труда определяется его результативностью, а она, в свою очередь, по мнению исследователей, зависит от настроения, трудящегося, от психологического климата его семьи и учреждения. «В обстановке завистничества и недоброжелательства производительность умственного труда, конечно, будет невысокой, а степень утомления не бу-

дет соответствовать времени работы» [5]. Отсюда складываются необходимые условия организации умственного труда:

- 1) Создание «благоприятной психологической обстановки, условий, в которых каждый член коллектива полон доброжелательности и охвачен трудовым настроением»;
- 2) Забота о благоприятных материальных условиях, в которых проходит трудовой процесс;
- 3) постоянное умственное и духовное развитие, пополнение знаний;
- 4) отдых в процессе умственного труда разумен лишь в виде смены формы умственного труда или снижения нагрузки;
- 5) Для повышения работоспособности, помимо строгого распорядка, целесообразно чередование умственного труда с упражнениями на свежем воздухе. [5]

Отсутствие этих условий, даже частичное, ведёт к быстрому утомлению. Под влиянием отрицательных эмоций у человека притупляется внимание, снижается качество мышления. Для того чтобы компенсировать потерю работоспособности, человек делает дополнительные усилия, которые в итоге и ведут к этим нарушениям. Большую роль в профилактике такого явления играют положительные эмоции.

Исследователи утверждают, что умственный труд, в котором основной движущей силой являются знания, не поддается количественному измерению. Его нельзя измерять по произведенным затратам, т.к. результат часто бывает отсроченным. Это заставляет процветающие промышленные корпорации собирать людей умственного труда, занимающихся разными направлениями науки и искусства, т.к. только владение разными знаниями, в разных областях способствует в современных условиях новым открытиям.

Список источников:

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 2-х томах. – М.: «РООССА», 2007. -- том1А-О (719с.), том2 П-Я (623с.) Сокр. (Д)
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. –М., «Русский язык»,-- 1975. -с.235. Сокр. (О)
3. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук.

Институт русского языка им.В.В. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. - 944стр. ISBN 5-89285-003-X

4. Умственный труд. Особенности интеллектуального труда. / Сайт MedicalFactory : <http://www.medicfactory.ru/iqtrud.htm>

5. Умственный труд. / Морской сайт: <http://seaman-sea.ru/psihologiya/297-2009-05-18-18-21-34.html>

6. Умственный труд. /Сайт ZdorovByd.ru: http://zdorovbyd.ru/index.php?id=109&itemid=47&option=com_content&view=article

7. Питание для хорошей работы мозга. / Сайт receptypitanie.ru : http://receptypitanie.ru/umstvenniy_trud/pitanie_dlya_horoshey_raboti_mozga.html

Манасова Г.Н.,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия*

ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ДЕЙСТВИЯ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Нравственно-этическое оценивание относится к личностным универсальным учебным действиям и может быть трактовано как умение воспринимать явления, события и поступки с точки зрения моральных норм.

Существуют разнообразные методические приемы, позволяющие создать условия для нравственно-этического оценивания учащимися персонажа художественного произведения, что, в свою очередь, несомненно, влияет на формирование представлений детей о морали и в целом на их мировосприятие.

Одним из способов выявления характера литературного героя, по мнению М.П. Воюшиной, является эвристическая беседа, результатом которой становится составление рассказа о данном действующем лице [1]. Чтобы в ходе данной беседы затрагивалось воображение читателя и возникло эмоциональное сопереживание, необходимо включить в нее обсуждение следующих моментов: имени героя, его внешнего вида, поступка, мнения о нем других персонажей и автора, связи его образа с заголовком и идеей произведения.

Другим приемом является составление "палитры" настроения и черт характера действующего лица [1]. Жизненный опыт и словарный запас младшего школьника невелик, поэтому целесообразно предлагать учащимся записанные на карточках разного цвета слова, называющие эмоции и качества персонажа, чтобы они могли выбрать те из них, которые характеризуют его наиболее точно.

Эффективным способом нравственно-этического оценивания является завершение неоконченных предложений. Например, в ходе работы с баснями И.А.Крылова может быть предложен такой вариант:

- "В басне стрекоза (какая?) ..., так как ...";
- "В басне муравей (какой?) ..., так как ...".

Дети устно завершают данные предложения, обосновывая свое мнение.

Источником обсуждений и выражения нравственно-этической оценки персонажа является вопрос: "Как бы ты поступил на месте героя?". Он создает условия для сопереживания и личностного самоопределения школьников. Например, читая рассказ В.Ю.Драгунского "Друг детства", дети задумываются над этим вопросом, как бы они поступили на месте Дениски, если бы стоял выбор: использовать или не использовать любимую игрушку, друга как предмет для боксирования?

Е.Л. Шварова и О.А. Смирнова предлагают интересную форму работы над образом, которую можно использовать на повторительно-обобщающем уроке по итогам изучения определенного раздела учебника [2]. Учащимся предлагается составить рассказ на тему "Герой, который произвел на меня впечатление". В качестве опоры можно использовать план: 1) расскажи, из какого произведения герой; 2) опиши его внешний вид; 3) опиши его качества, поступки; 3) вырази свое отношение к герою. Данное задание может приобрести игровую оболочку: "Угадай героя, который произвел на меня впечатление."

Уроки литературного чтения имеют большие возможности для развития действия нравственно-этического оценивания у учащихся. Обсуждение прочитанного, выражение отношения к поведению героев и тех качеств, которыми наделил их автор, способствует усвоению детьми важнейших жизненных ценностей.

Список источников:

1. М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева. Методика обучения литературе в начальной школе. - М.: Издательский центр "Академия", 2010
2. Е.Л. Шварова, О.А. Смирнова. Приемы педагогической работы по формированию духовно-нравственных качеств на уроках литературного чтения// Начальная школа. - 2013. - №11. - С.43-47

Юдина А.М.,

соискатель кафедры психологии человека ФГ ВлГУ,

г. Владимир, Россия

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Информационное общество в Российских реалиях ставит перед личностью ряд серьёзных задач, к числу которых можно отнести самостоятельное формирование аксиологии мировоззренческого компонента индивида. Актуальное знание становится критерием успешности и немаловажным условием выступает осознание этого знания. На уровне ознакомления можно рассмотреть неограниченное количество ресурсов, однако тенденция к глобализации, очень способствует постоянному расширению информационного поля как некой транснациональной сети, постепенному обобщению социокультурного текста для более удобного восприятия, но не осознанного понимания. Так, например, отдельно вырванные из их исторического контекста события новейшей истории, трактуются и используются как в политическом, так и в художественном ключе достаточно свободно, то есть, имея несистемное знание, индивид формирует суждение, которое, вступая в реакцию с социокультурной средой рождает нечто симулякративное, но от этого еще более противоречивое с достаточно специфической семиотикой. Все это приводит к непрогнозируемым конфликтам в социокультурной и информационной среде, выражающихся в социальном несогласии, категоричном отрицании явления из-за его гипостазированной формы подачи через первичные и вторичные институты социализации.

Инкультурация индивида проходит в условиях морального релятивизма, при котором этические категории зла и добра если не становятся идентичными, то сливаются в нечто схожее. Культурный текст обескураживает своей символической сумятицей и смещенным вектором критерия «нормально». Все чаще рассматривается тематика аффекта, как способа разбудить более острое восприятие того или иного вопроса. Опять же все это происходит в пределах неких смысловых обрывков, которые никак не способствуют онтологическому единству личности. Актуализация этой проблемы выдвигает на первый план необходимость серьезного системного подхода к педагогическому определению таких понятий как «нравственное воспитание» и «толерантность».

В латинском языке толерантность (*tolerantia*) - пассивное терпение, добровольное перенесение страданий, боли, зла [8:591]; в английском языке толерантность (*tolerance*) - готовность и способность без протеста воспринимать личность, вещь или явление [9:544]; во французском языке толерантность (*tolerant*) - (терпимый) уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов [10:726]; в русском языке как такового понятия толерантность - нет, но наиболее синонимичным понятием к толерантности является терпение - «способность терпеть; настойчивость, упорство и выдержка в каком-то деле» [11:649]. Таким образом, уже на данном этапе обобщения довольно ясно просматривается двойственность в понимании толерантности.

Множество сфер гуманитарного знания, так или иначе, коррелируют с категорией толерантности в своих исследованиях. Толерантность определяется как одна из базовых категорий в вопросе формирования диалога: между культурами, между нациями, между отдельными социальными группами и между личностями. Такая интеграция обнажает проблему диалога. Диалог и умение осознанно слышать выступают важным условием экстенсивного роста личности, как в индивидуальном, так и в социальном контексте, в то время как современная тенденция глобализации культуры формирует и определяет множество новых феноменов, проблем и рисков (например, экономический и политический кризис), актуализируя толерантность к весьма неопределенной рефлексии, испытывая ее пределы в частностях и целом. Вне диалога толерантных отношений нет.

Социализация и последующая инкультурация нуждаются в аксиологическом и семиотическом объяснении. Толерантность, в силу своей интегрированности, способна придать процессу обучения диалогичность, способную это реализовать. Согласно Л.С. Выготскому в процессе социализации, составляющие обобщённого социального опыта преобразуются во внутренние требования личности, усваиваются школьниками на когнитивном уровне [1]. Сензитивность, характерная для подросткового периода, является уникальной особенностью при установлении рефлексии к таким категориям как «Я» и «Другой». Происходит как обособление, так и формируется потребность включенности в какую-либо группу или общность. Отстаивая свою независимость от старших, подростки некритично относятся к мнениям собственной группы. Неокрепшее «Я» нуждается в сильном «Мы», которое, в свою очередь, утверждает себя в противоположность какому-то «Другие» [2:110-130]. Это противоречие открывает для школы как организованной образовательной среды огромные возможности по нивелированию нигилизма, псевдонравственных ценностей и аморфной терпимости. Работа же по формированию у школьников отношения к толерантности часто не системна, фрагментарна и не затрагивает личностного начала, опираясь в основном на познавательные ресурсы.

Средствами толерантности возможно изменить отношение к природному страху в человеке и агрессией к «Другому», и так же расширить границы личностно-ориентированного познания, понимания и осознания мира и себя в этом мире. Толерантная личность - сокровище любого общества. Но ее формирование обуславливает необходимость применения серьёзных усилий и воли. «Установка на толерантность представляет собой не столько рациональный, сколько волевой акт и проявляется в действии, а не в абстрактном рассуждении на тему. Толерантная установка сознания - это восприятие самого себя как принципиально незавершенного существа, открытого опыту «Другого», существа, для которого этот опыт является одним из определяющих моментов в осознании своей целостности» [5:9]. Современная социокультурная ситуация определяет необходимость объединения различных культур в единое гражданское общество, обуславливает тесную взаимосвязь личности и социума, для возможности научения толерантному поведению в отношении «другого».

«Другого» невозможно принять инстинктивно на уровне рефлекса, так как это, безусловно, пугает. «Начиная с истоков, философия охвачена ужасом, непреодолимой аллергией по отношению к «Другому», остающемуся Другим» [4: 310]. Толерантность имеет в себе те уникальные ресурсы, которые могут позволить сделать возможной социальное сотрудничество между индивидами - религиозные, культурные, этнические, политические взгляды которых не совместимы на уровне полного принятия. «Другого» возможно понять, осознать и осмыслить на уровне знания.

«Прогресс в области демократии, по-видимому, происходит в тех формах и проходит те этапы, которые соответствуют конкретной ситуации в каждой стране. Однако жизненная сила демократии постоянно подвергается угрозе. Поэтому именно школа должна положить начало воспитанию сознательного и активного гражданина» [3]. Таким образом, моральный релятивизм, вполне преодолим средствами толерантности, примененными в учебно-воспитательной среде образовательного учреждения, например, различными программами социогуманитарной направленности.

В.С. Соловьев и В.В. Розанов подчёркивали, что высокий уровень осознанной нравственности способен снять проблему отчуждения старшего и младшего поколения за счет диалога. «Таково существенное назначение истинного воспитания, которое должно быть сразу и традиционным, и прогрессивным» [7:50]. В.С. Соловьев определял нерасторжимость поколений как социализующий фактор. В.В. Розанов отводил важную роль индивидуальности как педагогическому принципу, причем, это касается как ученика, так и учителя. По мнению В.В. Розанова, где нет сохранения индивидуальности, не происходит настоящего образования. [7:16] Вне индивидуальности социализация лишает себя таких факторов как конфликт, соревнование, диалог, дискуссия. Можно согласиться с тем, что вне индивидуальности образование обезличивает себя. Диалог, в первую очередь, – не межвидовая, но межличностная, межиндивидуальная коммуникация. Следовательно, та форма диалога, которая усваивается индивидом в процессе образования (социализации) может стать определяющей мировоззренческой парадигмой.

Совершенно логичной выглядит идея, где сохранение мира, отказ от агрессии (насилия) во многом зависит от стратегии образования, и одним из важнейших инновационных средств решения данной глобальной проблемы является именно социально-гуманитарное образование.

В период нравственного плюрализма ответственность за развитие личности должна брать на себя школа. Старший школьный возраст является периодом формирования мировоззрения, когда возникают эмоционально-личностные и когнитивные предпосылки: усвоение и анализ информации, абстрактные суждения, ценностные категории, выстраивание отношений с обществом в дуалистической взаимосвязи, нравственное самоопределение, самопознание и восприятие толерантности. Образовательный диалог - надежный инструмент для построения новой парадигмы глобальных отношений. Общаясь с другими и слушая их, мы делаем первый шаг на пути к нашей общности [6:37]. Основу толерантности составляет индивидуальный уровень. Индивидуализация морали освобождает от расхожих образов и стереотипов других, выводит на экспериментальное пространство опыта и действий при встрече с тем, что достоверно для других. Время абсолютистских моралей разделенных миров прошло: самостоятельность, проявляемая в мышлении и деятельности, сомнение в обладании истиной открывают пространство для толерантности.

Толерантность, идущая в своей экзистенции от знания и осознания, является ценнейшей социальной, педагогической категорией, так как проецирует нравственное, осмысленное восприятие мира в его многообразии, а не рефлексирующую информационную бездну, со смещенным вектором нормы и права. Психологическая, нравственная, социологическая, педагогическая, культурологическая (философская), этническая, этическая и др. составляющие толерантности в своем гипостазированном понимании вызывают ряд серьезных опасений именно из-за интегрированности понятия толерантности, но в то же время иллюстрируют особенную роль педагогики как ключевого инструмента в формировании толерантного мировоззрения социума. Именно средствами толерантности как педагогической категории возможно воспитание нравственности такого типа, при котором «Другой» будет восприниматься в контексте понимания и диалога.

Список источников:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека/Л.С. Выготский. – М., 2004
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М., 1979
3. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения 13.04.2014)
4. Левинас, Э., Ракурсы/в кн.: Левинас, Э. Избранное: Трудная свобода/ Пер. с франц. М.: 2004.
5. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов – М., 2000.
6. Абулмагд, К., Ариспе, Л., Ашрави, Х. Преодолевая барьеры. Диалог между цивилизациями, М., 2002
7. Соловьев, В.С. Нравственная философия. Собрание сочинений, Т.1., М., 1990
8. Словарь философских терминов/ Науч. Ред. В.Г. Кузнецов. - М, 2009
9. Словарь иностранных слов/ под ред. В.Л. Пчелкина - 18 изд, стереотип. - М., 1989.
10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова, Д.Н. – М., Т.4, 2000
11. Ожегов, С.И. Словарь русского языка/ под ред. Н.Ю, Шведовой. – М., 1987

Ильина В.Н.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
Харьковского национального педагогического
университета имени Г.С.Сковороды,
г. Харьков, Украина*

ПЛАГИАТ В ИСТОРИЧЕСКОМ И СОВРЕМЕННОМ АСПЕКТЕ

Вопрос о плагиате возникает каждый раз, когда студенты занимаются выполнением индивидуальных исследовательских заданий. Учитывая, что интеллектуальный процесс происходит постоянно, например, в виде написания курсовых, дипломных работ, проектов, презентаций, отчетов, следовательно, и наличие проблемы наличия плагиата актуальна всегда.

О плагиате слагают афоризмы, плагиат является темой активных обсуждений в социальных сетях, объектом научных исследований, разнообразностью правонарушений, совершаемых в сфере интеллектуальной собственности. Следовательно, важным является исследовать исторический аспект явления плагиата, выяснить, что же такое плагиат, какие его проявления существуют.

"Искусство" плагиата имеет достаточно древнюю историю. Еще во времена Античности в Греции, Египте уже встречались случаи плагиата. Так, ярким примером может быть случай, описанный в VII книге трактата Витрувия "Об архитектуре", в которой идет речь о литературных состязаниях, проводимых в Александрии. Судья состязаний, грамматик Аристофан, присудил награду никак не лучшему писателю. На вопрос о мотивах такого решения Аристофан ответил, что все остальные участники состязания предоставили точные копии произведений других авторов. После этого все плагиаторы были изгнаны из Александрии [1:9]. Кроме того, Аристофан неоднократно корил своих соперников за плагиат, одновременно лично используя мотивы других авторов. Филострат из Александрии обвинял Софокла в одалживании из трагедий Эсхила, а Эсхила — в одалживании у Фриниха [2:7].

Свободно пользовались трудами предшественников историки и географы, даже такие, как Геродот (делавший заимствования из Гекатея), Диодор Сицилийский, Плутарх.

Открытие древней литературы в эпоху Возрождения вызвало многочисленные попытки присвоить себе произведения классиков. Бруни д'Ареццо опубликовал в 1444 г. под своим именем «Историю готтов» Проккопия; венецианец Альциано уничтожил манускрипт трактата Цицерона «De gloria», поместив лучшие места из него в своих сочинениях.

В XVII веке во Франции были даже своеобразные теоретики плагиата, такие как Ла Мот-Ле Вайе, заявлявший, что «заимствовать у древних — все равно, что сделать морской набег, но обирать современников — все равно, что разбойничать на большой дороге», и Ришесурс, который в своей оригинальной «Академии ораторов» и в руководстве «Masque des orateurs ou Manière de déguiser toutes sortes de compositions, lettres, sermons etc.» среди прочих средств компенсации недостатка творческих способностей указывал и «плагиаризм», заключающийся в последовательной замене всех выражений украденной фразы их синонимами.

В XVIII веке патер Барр выдал за часть своей «Histoire d'Allemagne» отрывок в 200 страниц из «Истории Карла XII» Вольтера. Сам Вольтер то-

же позволял себе мелкие заимствования. В 1812 г. был раскрыт один из наиболее наглых плагиатов: перевод «Voyage d'Abdoul Rizzak», изданный известным ориенталистом Лангле под видом собственной работы, оказался отрывком из старого перевода сочинения того же Абдул-Риззак; плагиатор уничтожил тетрадь с работой истинного переводчика Галлана, не зная, что существует её дубликат.

В XIX-XX веках обвинения в плагиате не раз звучали в адрес выдающихся писателей; не избегли их Мюссе, Золя, Додэ.

Михаила Шолохова подозревали в том, что «Тихий Дон», по крайней мере, частично, был написан Федором Крюковым [3].

С позиции доктринального подхода плагиат заключается в полном или частичном присвоении оригинальных элементов, содержащихся в чужом произведении, и в их представлении в качестве своих собственных. Посягательство на личное неимущественное право автора, ставшего жертвой плагиата, всегда ущемляет его право на уважение его авторства и на целостность произведения, поскольку плагиатор выдает чужое авторство за свое собственное. В большинстве случаев плагиат также представляет собой посягательство на целостность произведения, поскольку, как правило, плагиатор пытается замаскировать свой плагиат.

Посягательство на имущественные права проистекает из внесения изменений в оригинальное произведение без разрешения и его использование (воспроизведения, сообщения для всеобщего сведения).

Правовая теория проводит различие между грубым «стопроцентным» плагиатом (встречающимся реже), при котором чужое произведение присваивается полностью или практически полностью, и плагиатом «замаскированным», при котором плагиатор пытается скрыть свое деяние или присвоить какие-то существенные оригинальные элементы произведения, ставшего жертвой плагиата. Плагиат обычно присутствует в этом последнем облике, вот почему считается, что его следует оценивать в зависимости от степени сходства, а не различия между соответствующими произведениями [4:483]. Пограничным с плагиатом явлением выступает заимствование. Будет ли считаться плагиатом, если начинающий литератор позаимствовал у известного коллеги идею произведения, отобразив в своём творчестве? Любые новые произведения в чём-то основаны на уже известных литературных идеях. Никто не может закрепить исключительно за собой право, писать истории скажем о вампирах. Особенно наглядно данное правило наблюдаешь при чтении рассказов, участвующих в конкурсе на одну тему. Со временем от стандартных поворотов сюжета, порой даже

одинаковых имён героев и чем-то схожих диалогов голова идёт кругом. Все рассказы сливаются в один и, приступая к чтению следующего, легко угадываешь канву сюжета и окончание. Но почему-то у участников не возникает желания обвинить соперников в плагиате. При многообразии рассказов, не содержащих ничего нового, каждое произведение имеет своеобразную форму и новый взгляд на давно устоявшиеся истины. Присвоение именно этой индивидуальной стороны и будет считаться плагиатом.

Но не стоит легко относиться к заимствованию. При кажущейся простоте не трудно перешагнуть черту отделяющую заимствование и подражание от плагиата. Какой именно персонаж попадает под защиту авторских прав? Прежде чем попытаться разобраться в подобном вопросе следует помнить, что автор литературного произведения является автором персонажа только своей книги. Автор перевода этой же книги, графического изображения героя становится автором персонажа производного произведения. Если включите в произведение надёжно вошедших в обиход и общепризнанных вампиров, колдунов, гномов, прочую сказочную нечисть, героев мифов и легенд, известную историческую личность никто и слова не скажет. В двух произвольно взятых произведениях легко найдёте схожих персонажей с одинаковыми именами и заимствованными характеристиками. Невозможно закрепить за собой авторское право на использование общепризнанных слов, распространённых оборотов речи и имён в пределах русского или иностранного языка.

Совсем иначе обстоит дело с известными литературными персонажами, явившимися результатом самостоятельного творческого труда. Например, за Джоан Роулинг наравне с текстом произведения закреплены авторские права на самостоятельно выведенного ею персонажа — Гарри Поттера. Это вовсе не значит, что ей автоматически переходят авторские права на любого литературного героя, носящего имя Гарри или фамилию Поттер, а вы не можете сочинять рассказы о юных магах. Пишите на здоровье только не давайте им имя Гарри Поттер. А если сильно нравится персонаж, позаимствуйте его образ, а имя дайте другое. Доработайте, привнеся частицу своего [5].

В юриспруденции существует особый подход к явлению плагиата. Так, в соответствии со ст. 50 Закона Украины “Об авторском праве и смежных правах”, “плагиат — обнародование (опубликование), полностью или частично, чужого произведения под именем лица, которое не является автором этого произведения,” является нарушением авторского права и (или) смежных прав, что дает основания для судебной защиты [6]. То есть,

с точки зрения закона, плагиат будет иметь место в том случае, если имеется факт обнародования (опубликования) чужого произведения полностью либо в части. Что касается правомерного использования произведения — руководствуясь положениями вышеуказанного Закона — свободно, без согласия автора или иного лица, произведение может быть использовано в единичных, не систематических случаях и в объеме, соответствующему определенной цели и с обязательным указанием имени автора и источника заимствования [6].

Таким образом, плагиат — это явление, которое имеет место в сфере интеллектуальной деятельности, которое имеет историческое значение и заключается в неправомерном присваивании результатов интеллектуального труда иных субъектов. Плагиат — явление негативного характера и соблюдение простых правил оформления произведения, которое используется, позволяет избежать интеллектуального воровства.

Список источников:

1. Верховлетов М.А. Интеллектуальная собственность как теоретико-правовая категория: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. юрид. наук: спец.12.00.01 “Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве” / М.А. Верховлетов. — М., 2005. — 27 с.
2. Шишка Р.Б. Охорона права інтелектуальної власності: авторсько-правовий аспект: [монографія] / Р.Б. Шишка. — Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2002. — 368 с.
3. Плагиат [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.rudata.ru/wiki/>.
4. Липчик Д. Авторское право и смежные права / Пер. с фр.; предисловие М.Федотова / Д. Липчик. — М.: Ладомир; Издательство ЮНЕСКО, 2002. — 788 с.
5. Краснобаев А. Плагиат / А. Краснобаев [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://andreykrasnobaev.ru/plagiat-2/plagiat-ili-zaimstvovanie.html>.
6. Про авторське право і суміжні права : Закон від 23.12.1993 № 3792-ХІІ / Верховна Рада України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3792-12>.

РАЗДЕЛ VI. СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Тихомирова С.В.

*кандидат математических наук, доцент
кафедры начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ,
г. Владимир, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Не профессия быть учителем,
Быть учителем – это жизнь.

В толковом словаре прошлого столетия читаем «Преподаватель – работник средней или высшей школы, преподающий какой-нибудь предмет», где «преподавать – означает, обучая, сообщать, передавать сведения о чём-нибудь». Далее, «учитель – лицо, которое обучает чему-нибудь, преподаватель», и «учить – передавать кому-нибудь какие-нибудь знания, навыки», а также (это во втором значении) «наставлять чему-нибудь, побуждать к чему-нибудь.» [1]

Каждый из нас, педагогов, – человек (в первую очередь), учитель (по крайней мере, имеющий соответствующий диплом об образовании), преподаватель (опять же, согласно документу), работник образования и, в определённом смысле, служитель («служить – делать что-нибудь для кого-нибудь, выполняя чью-нибудь волю, приказание, направлять свою деятельность на пользу чего-нибудь» [1]) в своём деле.

Современное образование переживает сложный хрупкий период, насыщенный неопределённостью, сомнениями: полностью оказаться от сильного классического традиционного обучения и принять европейский вариант познания «не вглубь, а вширь» или, наряду со сложившейся системой, постепенно внедрять инновационные технологии в различные компоненты, составляющие образование. Ломаем, минуя лёгкую постепенность, в ускоренных временных рамках перестраиваем всё – и школу, и вуз. Пожалуйста, готовы уже не раз переизданные стандарты ФГОС НОО и ФГОС ВПО. Движение вперед! Преподаватель не отставай!

Главным приоритетом в образовании стала личность обучающегося, её становление, которое достигается, изменяя межличностные отношения, применяя новые технологии обучения и педагогические диагностики, так управляя процессом, чтобы обучающийся был не только объектом обучения, но и субъектом процесса собственного учения. [2]

Профессиональная подготовка будущего учителя должна способствовать формированию умения самостоятельно учиться. Учитель должен быть мобильным, современным в вопросах компьютерных технологий, умеющим анализировать и разрешать возникающие спорные ситуации, адекватно изменять свою деятельность, адекватно воспринимать мнение студента. [2]

Естественным становится вопрос профессиональной компетентности педагога. Профессиональная компетентность педагога определяется как отношение к успешной профессиональной деятельности, её значению и определенным специфическим задачам совокупности со всеми знаниями и навыкам, используемыми при её осуществлении. [3]

Каковы бы ни были времена, народы, перемены служение истинного учителя напрямую связано с любовью его к собственной работе. Именно эмоциональные и личные переживания педагога позволяют преодолевать такие препятствия, как скудность сообщаемого учебного материала по предмету, неумение разобраться в профессиональных вопросах, незаинтересованность в работе, излишняя повторяемость одних и тех же приёмов обучения, однообразные задания, отсутствие оценки, и главное, недоброжелательное отношение преподавателя к студентам.

В высшей профессиональной школе всегда высоко ценилась и ценится компетентность преподавателя предметного характера. Преподаватель должен быть не просто носителем знаний, но и способным порождать эти знания, занимаясь научно-исследовательской работой и вовлекая в нее студентов. Однако сегодня только предметной компетентности становится недостаточно. Зона ближайшего развития преподавателя ВШ сегодня – это развитие его педагогической и психологической компетентности. Только при этом условии можно ожидать, что студент как основной субъект образовательной деятельности в ВШ займет полагающееся ему центральное место в учебном процессе.

Итак, преподаватель ВШ, должен стать носителем «двойной компетентности»: как Преподаватель (преподнести, передать, преподать) – носитель и транслятор знаний в определенной научной области, а также опыта применения этих знаний в соответствующей отрасли производства; как Педагог, создающий условия для самостоятельной деятельности студентов по освоению знаний и их применению для решения профессиональных проблем.

Оценка компетентности преподавателя ВШ проводится одновременно в плоскостях:

- предметной компетентности (знания преподаваемой учебной дисциплины);
- педагогической компетентности (знания образовательных моделей, владение различными педагогическими технологиями, умение использовать адекватные содержанию и целям образования методы и средства обучения);
- психологической компетентности (владение технологиями межличностного взаимодействия). [4]

Преподаватель, одновременно исполняя все свои роли, выступает в качестве:

- субъекта процесса передачи знаний и формирования профессиональных компетенций и субъекта организации этого процесса;
- субъекта научного поиска, достижения научно-методических результатов и организатора НИРС;
- субъекта процесса формирования социально-личностных компетенций, гражданского воспитания, подготовки выпускников к трудоустройству и будущей карьере;
- субъекта научно-производственного процесса, процесса организации практико-ориентированной, проектной деятельности студентов;
- субъекта интернационализации всей деятельности университета;
- субъекта системной, целенаправленной деятельности единого коллектива, субъекта коллективного взаимодействия, направленного на достижение единого результата;
- субъекта инновационного процесса, процесса всеобщего творчества.

Каждая из этих ролей требует выполнения комплекса определенных функций. Фактически речь идет о профессионально-квалификационных характеристиках. Понимание всего этого приводит к тому, что преподаватель высшей школы сам должен обладать сформированными компетенциями, соответствующими содержанию выполняемых им ролей и функций (профессионально-квалификационных характеристик). [5]

Учитель, преподаватель, современный педагог, равно как и в прежнем понимании этих слов, должен служить инновационным началом и продолжением зарождения и непрерывного обогащения любви как к самому изучаемому предмету, так и к жажде, потребности самопознания, самообучения, самосовершенствования личности.

Последней строкой хотелось бы отметить, что недостаточно располагать красивой, полноценной, насыщенной, разумной учебной программой по читаемой дисциплине, требуется ещё и атмосфера коллектива единомышленников, понимающих, что роль и место педагога – зажигать огоньки познания, а не стрелять по тонущим кораблям. Любой учебный предмет – есть составляющая часть формируемого мировоззрения студента и подготовки профессионального кадра, поэтому злоупотребление дословным воспроизведением текста, бесконечными домашними письменными заданиями, далеко не основные факторы самоутверждения настоящего Учителя.

Истинный учитель – это мудрый творец и создатель юных душ, а не человек стремящийся к самоутверждению!

Список источников:

1. Ожегов С.И., Словарь русского языка. М.: «Русский язык». 1988
2. <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-v-kurse-metodiki-prepodavaniya-matematiki> (момент обращения 3ч.20м. 28 06.2014г.)
3. URL: <http://azps.ru> (А.Я. Психология.)
4. <http://murzim.ru/nauka/psihologija/kompetentnostnyj-podhod-v-sisteme-vpo> (момент обращения 4ч.20м. 28 06.2014г.)
5. <http://www.pglu.ru/information/administration/rector/detail.php?ID=7086> (момент обращения 5ч.20м. 28 06.2014г.)

Фортова Л.К.,
доктор педагогических наук,
кандидат юридических наук,
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
ВлГУ, г. Владимир, Россия

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОФИЛАКТИКЕ АВИТАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Большое значение для детско-подросткового этапа онтогенеза имеет отягощенный семейный анамнез. Суицидогенные составляющие семейного воспитания – гиперопека, авторитаризм родителей с ригидными установками, их низкий культурный и образовательный уровень.

Гиперопека (гиперпротекция) – это такая стратегия семейного воспитания, в которой родители стремятся полностью контролировать поведение ребенка, заставить его точно копировать собственную ценностно-нормативную систему. В такой системе воспитания фактически игнорируется личность ребенка, а также неизбежное изменение системы и иерархии ценностей в обществе. Следствием подобной стратегии является резкое падение адаптивных способностей личности, беспомощность, конфликты со сверстниками, личностный инфантилизм, потребительская позиция. В свою очередь, гиперопека может приводить как к пассивным, так и активным формам сопротивления подобной позиции родителей, а также к различным формам отклоняющегося поведения, включая аутодеструкцию – суицид.

Профилактика авитального поведения молодежи, следовательно, должна в себя включать работу с родителями. С помощью тренингов, родительских собраний, круглых столов педагог должен донести до родителей, что воспитание – это создание условий для развития и роста личности. Мощнейшим потенциалом обладает гуманистическое воспитание. И родителей, и детей, подростков, юношей и девушек необходимо обучать механизмам психологической защиты, которые обеспечивают преодоление внутриличностного конфликта.

К ним относятся:

- отрицание – онтогенетически наиболее ранний и простой механизм защиты, который развивается как средство сдерживания негативных эмоций, вызванных попаданием человека в трудную ситуацию и подразумевает инфантильную подмену принятия решений на действия в соответствии с игнорированием новых обстоятельств («не замечай этого»);

- проекция предполагает приписывание источнику проблем различных деструктивных качеств в качестве рациональной основы его отторжения и самопринятия на этом фоне («обвини нечто»);

- регрессия развивается на раннем этапе онтогенеза для сдерживания чувства неуверенности в себе, фрустрации и фобии неудач, связанных с проявлением инициативы. В ситуации внутреннего конфликта она предполагает возвращение к детским стереотипам поведения («поплачь об этом»);

- замещение развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного и значимого субъекта во избежание в ответной агрессии или отвержения. Человек снимает напряжение, обращая агрессивные проявления на более слабый объект или на самого себя. Этот механизм психологической защиты имеет активные и пассивные формы и может использоваться субъектами независимо от их типа конфликтного реагирования («напади на что-то, заменяющее это»);

- подавление развивается для сдерживания фобий, проявления которых неприемлемы для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от источника агрессии. Страх блокируется через забывание его источника, а также обстоятельств, ассоциативно связанных с ними («не помни об этом»);

- изоляция – восприятие травмирующих ситуаций или воспоминание о них без чувства тревоги («не чувствуй этого»);

- интроекция – присвоение ценностей или черт характера других людей для предупреждения угроз с их стороны («не спрашивай, откуда это»);

- интеллектуализация развивается в раннем подростковом возрасте. Этот механизм предполагает произвольное истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над ситуацией. Используются следующие способы: сравнение полярных тенденций, составление списка “+” и “-” “каждой из тенденций и их суммирование (переосмысли это»);

- аннулирование – поведение или мыслительный процесс, способствующий символическому сведению на нет предыдущего акта или мысли, вызвавших сильное беспокойство, чувство вины («отмени это»);

- сублимация – удовлетворение вытесненного неприемлемого чувства (сексуального или агрессивного), осуществлением социально одобряемых альтернатив. Это достигается через переключение на другой вид деятельности, через совершение общественно-значимых поступков («трансформируй это»);

- рационализация – нахождение реальных причин для оправдания действий, вызванных подавленными, неприемлемыми чувствами. Этот механизм использует следующие способы: дискредитацию значимого другого, который отказывается во внимании; преувеличение роли обстоятельств, судьбы; утверждение вреда во благо; переоценка ценностей, всей мотивационной системы; самодискредитация (искупление вины) («найди оправдание этому»);

- реактивное образование предполагает выработку и подчеркивание в поведении противоположной установки («обрати это в противоположное»);

- компенсация – с точки зрения онтогенеза (индивидуального развития), это самый поздний и сложный защитный механизм, который развивается и используется сознательно. Предназначен для сдерживания чувства горя, тревоги по поводу реальной или мнимой потери, утраты, неполноценности, депривации. Включает в себя механизмы идентификации и фантазии («приобрети это»);

- идентификация – моделирование поведения другого лица. Этот механизм обеспечивает повышение самооценки или совладание с чувством в связи с возможным разделением или утратой («будь, как это, чтобы не потерять его»);

- фантазия – бегство в воображение с целью ухода от реальных проблем, связанных с разрешением внутриличностного конфликта («мечтай об этом»);

Необходимо отметить, что механизмы защиты, развивающиеся в онтогенезе как средство адаптации и разрешения конфликтов, могут при определенных условиях вызывать противоположные состояния дезадаптации. В основе этой амбивалентности лежит то, что механизмы защиты являются в своем большинстве продуктами конфликтов раннего онтогенеза.

В общении с суицидентом могут помочь следующие приемы:

1. Дать ему выговориться;
2. Констатировать, что его горе безмерно, и вы не знаете, как его утешить;
3. Попросить его помочь кому-либо, нуждающемуся в сострадании и психологической поддержке;
4. Предложить поспать («утро вечера мудренее»);
5. Найти преимущества в его положении;
6. Помочь сбросить скованность; зажимы в области глаз – одиночество; раздражительность, плаксивость; зажимы в области щек, затылка, плеч – неуверенность в себе, склонность к фрустрации, сомнениям; зажимы в области

мышц гортани, глотки, брюшного пресса – сниженное настроение и низкая самооценка; зажимы рук – беспокойство.

Оценка внутриличностной конфликтности человека.

Наиболее часто в психиатрии используется индивидуальная беседа, осуществляемая с помощью различных техник. В комплексных исследованиях применяется блок методик, которые по косвенным показателям могут выявить внутриличностный конфликт человека. Ю. Орлов в исследованиях использовал методику Т. Лири («ДМО»), методику по изучению ценностных ориентаций Рокича и школу депрессии. Эти методики помогли автору выявить особенности внутриличностных конфликтов у курсантов военных училищ.

Выявить внутриличностный конфликт помогает и методика, разработанная Г. Келлером. Она позволяет определить наличие конфликта в трех сферах: семейной, партнерского общения и производственной деятельности. Исследование проводилось в семьях студентов. Оно выявило, что у мужчин и женщин превалирует конфликтность в партнерской сфере. Ее основой часто является направленность сексуальных отношений, с которой связаны отсутствие взаимопонимания, неадекватное распределение домашних обязанностей, психологическая депривация, промискуитет партнера, отсутствие общих планов на будущее. Исследования выявили, что при конфликтах в партнерской сфере, ухудшаются возможности трудовой адаптации.

Методики определения типа поведения в конфликтной ситуации К. Томаса определяют взаимосвязь межличностных и внутриличностных конфликтов (Е. Иванова, А. Светличный). Исследователи предложили следующие варианты объяснений:

1. Определение отвергаемого способа реагирования, т.е. набравшего минимальное количество баллов. По аналогии с другими методиками, основанными на принципе выбора (методики Люшера, Зонди и др.), авторы предполагают, что отвергается обычно подавляемая потребность. Сравнение предполагаемого и отвергаемого способов реагирования выявляет внутриличностный конфликт.

2. Применение транзактного анализа. В сопротивлении проявляется позиция Родителя, в сотрудничестве Взрослого, избегании и приспособлении ребенка в компромиссе Родителя и Ребенка. Компромисс – это способ, соединяющий в себе разнонаправленные позиции. Это более эмоционально нагруженный способ реагирования в конфликте, приводящий к усилению внутриличностного конфликта.

3. Анализ способов реагирования (предпочитаемых и отвергаемых) с позиции соотношения своих интересов и оппонента. Такой подход выводит на проблему конфликта внутриличностных интересов (Е. Иванова, А. Светличный). экспериментальные данные, полученные по методике Т. Лири, подтвердили, что выбор соперничества и отвержения приспособления свидетельствуют о бессознательной недооценке своих интересов и стремится компенсировать это их активным утверждением. В. Шпилов, разработал методику по определению уровня внутриличностной конфликтности. Он выделяет шесть видов внутриличностного конфликта: мотивационный (между «хочу» и «хочу»); нравственный (между «хочу» и «надо»); ролевой (между «надо» и «надо»); адаптационный (между «надо» и «могу»); конфликт нереализованного желания (между «хочу» и «могу») и неадекватной самооценки (между «могу» и «могу»).

Методика позволяет:

- определить степень внутриличностной конфликтности человека;
- выявить наиболее переживаемые типы внутриличностных конфликтов;
- определить основные сферы актуальной внутриличностной конфликтности человека (мотивационная, долженствования, самооценки).

Чтобы проверить валидность методики, различные категории опрашиваемых (юноши и девушки, военнослужащие срочной службы, мужчины среднего возраста и женщины от 25 до 55 лет) тестировались по опросникам Г. Айзенка и Д. Кеттелла. Для проверки надежности методики исследовалось влияние развитости волевых качеств личности на уровень ее конфликтности. Развитость волевых качеств помогает человеку преодолеть внутренние проблемы с меньшими издержками (С. Рубинштейн, Т. Агафонов, В. Богославский). Методика «личностной дифференциации» была использована для определения развитости таких качеств, как решительность, уверенность, самостоятельность, невозмутимость, независимость.

Полученные результаты позволили ученым сделать ряд выводов:

- чем выше степень напряженности, тем выше уровень внутриличностной конфликтности;
- чем более развиты у человека решительность, эмоциональная устойчивость, смелость, независимость, уверенность, тем ниже острота переживания внутриличностного конфликта;
- такие волевые качества, как невозмутимость, одержимость характера для человека с высоким уровнем внутриличностной конфликтности;

- развитость самостоятельности и нормативности поведения не оказывают заметного влияния на внутриличностную конфликтность;
- между уровнями внутриличностной конфликтности и нейротизмом существует сильная положительная взаимосвязь;
- между уровнями внутриличностной конфликтности и экстраверсией существует отрицательная взаимосвязь;
- люди с развитым интеллектом острее переживают внутриличностные конфликты.

Острее переживаются конфликты неадекватной самооценки, адаптационные, ролевые, менее остро мотивационные и нравственные конфликты.

В рамках нашего исследования необходимо отметить, что потеря доверительной связи с родителями – один из сильнейших стимуляторов суицидального синдрома у подростков. Чем меньше подросток доверяет своим родителям, тем чаще его мучают мысли об уходе из жизни. Эмоционально-близкие, доверительные отношения детей с родителями уменьшают риск суицида до 1%, постоянные споры и конфликты увеличивают до 18%. Но болезненнее всего дети воспринимают индифферентное отношение к себе. Холод одиночества чувствовался в ответах 17% детей, когда в тяжелые минуты своей жизни они не могли обратиться за помощью ни к кому [1]. Согласно теории английского психолога Д. Боулби, дефицит родительского тепла лишает ребенка необходимой ему уверенности и чувства безопасности, способствуя зарождению особой эмоциональной тревожности – «страха отделения», которая может сохраняться в течение всей жизни.

Кроме того, необходимо с помощью тренингов, ролевых и деловых игр учить молодых людей коммуникативности, ибо низкая общительность порой коренится в отсутствии необходимых знаний и навыков общения.

Справедливости ради, необходимо отметить, что уровень общительности сам по себе еще ни о чем не говорит. Общительность часто бывает поверхностной, не снижающей чувства одиночества, а только маскирующей его. Общительность только тогда противостоит одиночеству, когда о ней можно сказать словами Ф.Тютчева: это – «союз души с душой родной», когда происходит самораскрытие.

Обучая молодых людей преодолевать трудности, необходимо помнить, что родители и педагоги должны думать о развитии в детях волевых качеств. Любое поражение необходимо превращать в победу, извлекать уроки, анализировать поступки и создавать для себя систему, не допускающую повторения «срывов» поражений. И.П. Павлов говорил, что у человека, наряду с

низшими рефлексам (пищевой, половой и т.д.) есть высший рефлекс – стремление к преодолению преград. Надо сознательно и систематически развивать в себе этот рефлекс. Поставив цель, пусть даже самую простую, например, делать по утрам зарядку, надо стремиться во что бы то не стало достичь ее. Это придает уверенности в способности преодолеть себя.

Эмоционально-волевому усилию помогает слово. Вербальный стимулятор – важный фактор. Доброе слово родителей, учителя, книги, друга – стимул к волевому действию.

А.Е. Личко в работе «Психопатии и акцентуации характера у подростков» (Л., 1983) и В.Т. Кондрашенко в труде «Девиантное поведение у подростков: социально-психологический и психиатрический аспект» (Лен. 1988) указывали на определенную связь суицидального поведения с типом акцентуации характера. При акцентуации отдельные личностные черты чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

Для эффективной профилактики суицида надо помнить, что в самом суицидальном действии выделяется три стадии:

1. Первая стадия характеризуется длительной историей наличия проблем у детей и подростков. Дети лишены родительского внимания и заботы. 75% их родителей разведены, проживают отдельно, переехали на другое место жительства, живут с приемными родителями или в интернатах. 40% из них сталкивались с суицидами или парасуицидами у своих родителей, в семье или среди друзей (В. Гиндикин). Превентивными механизмами этой стадии является профилактика эмоциональной родительской депривации, работа с «трудными» родителями, выявление данной категории юношества для работы с ними супервизоров, психологов, соц. педагогов.

2. Вторая стадия – период эскалации, когда присоединяются все проблемы подростковой фазы. Длительность поведенческих проблем составляет около пяти лет (непослушание, лживость, кражи, отстраненность, побеги из дому), а сами поведенческие проблемы в подавляющем большинстве случаев являются «средством отчаяния» по привлечению к себе внимания значимых лиц; последним в этом ряду «средств отчаяния» является суицидальное действие. Примерно 50% покушающихся на свою жизнь подростков не посещают школу по семейным обстоятельствам, другая половина – прогуливает уроки, треть суицидов совершается в периоды непосещения подростками школы по причине болезни, беременности, поведенческих проблем и при от-

сутствии видимой мотивации. Таким подросткам не удастся поддерживать адекватные взаимоотношения со сверстниками, хотя они в этом крайне нуждаются. Взрослые, родители, педагоги, общество должны обеспечить каждому ребенку его исключительное право – право на жизнь, достойную и справедливую.

3. В последней стадии подросток полностью отчужден от своих родителей и друзей. Это период психологически вынужденного и очень тяжело переносимого одиночества, и любой подчеркивающий или усугубляющий фактор (достаточно часто это отвергнутая любовь) может стать «последней каплей», значение которого, понятно только с учетом предшествующих переживаний в системе индивидуальных личностных смыслов.

Диагностика пресуицидального синдрома имеет важное профилактическое значение. Лица, находящиеся в пресуицидальном периоде, нуждаются в проведении индивидуальной семейной и групповой психотерапии. Особую практическую значимость имеет анализ факторов, удерживающих детей от самоубийства. К их числу относят: отсутствие психических заболеваний, протекающих с депрессивными расстройствами; лучшую интегрированность в семье; когнитивное функционирование, не достигшее стадии конкретного или формального мышления; наличие культурологических и духовно-религиозных факторов, делающих суицид менее приемлемым или табуирующим его; проведение индивидуализированной психотерапии, направленной на купирование психической травматизации и избирательно адресующейся к слабым сторонам акцентуированной или психопатической личности (сензитивность, склонность к депрессиям и т.п.). В последние 10 лет огромную роль в профилактике суицидов играют службы экстренной телефонной психологической помощи (телефоны доверия, горячие линии), в том числе для детей, подростков и семьи; их в России сейчас более 300 и это количество продолжает расти; работа таких служб координируется Российской ассоциацией телефонов экстренной психологической помощи. Немалую роль играют школьные психологи, социальные работники (В. Гиндикин, В. Кагон).

Сегодня существует Международная ассоциация по предотвращению самоубийств, по рекомендации которой во многих городах мира и нашей страны были созданы службы предупреждения самоубийств. Это новая форма организации медицинской и социально-психологической помощи людям, нуждающимся в квалифицированном совете или медикаментозном лечении. Службы ориентированы на широкие круги населения и, в первую очередь, на лиц, испытывающих состояние психологического кри-

зиса, людей, подверженных влиянию стрессогенных факторов и являющихся потенциально суицидоопасными.

Одним из главных принципов деятельности служб является их анонимность. Сознание, что личные, мучительные для человека вопросы не получают огласку, делает пациента более раскованным, облегчает установление с ним контакта. Неукоснительно соблюдается еще один рекомендуемый международными суицидологическими организациями принцип: подразделение службы не должно располагаться на территории психиатрических учреждений. Это устраняет барьер, мешающий человеку обратиться к психотерапевту. Ведь нередко такому шагу препятствует страх прослыть психически больным, быть поставленным на психиатрический учет.

Службы могут быть укомплектованы как добровольцами, так и специалистами-психотерапевтами. Главное преимущество службы состоит в том, что ее основные звенья действуют не автономно, а объединены в систему. Структурные подразделения – «телефон доверия», кабинеты социально-психологической помощи, кризисные стационары - имеют преемственную связь и координируются центром.

Основным звеном в деле предотвращения самоубийств является анонимная телефонная служба («телефон доверия»), которая была основана в 1953 г. в Лондоне священником Чад Вара и стала быстро распространяться во всех государствах Европы и Америки. Цель телефонной службы - стремление предложить любому человеку, находящемуся в кризисной ситуации и помышляющему о самоубийстве, телефонный контакт с сотрудником, готовым выслушать его как друг, способным помочь абоненту преодолеть кризисную ситуацию, с которой он столкнулся. Среди принципов службы особое место занимает доверительность, абсолютная секретность, запрет требовать вознаграждения за услуги и запрет оказания любого давления. Принципы работников служб – «не судить, не критиковать и даже не удивляться», а помочь абоненту самостоятельно прийти к правильному решению. Население широко информируется о наличии «телефонов доверия», но самоубийства при этом не упоминаются, сообщается только, что оказывается «помощь в беде, безнадежности и депрессии».

Тем не менее, острые медико-социальные проблемы не решаются сами собой. Многолетний опыт суицидологической работы свидетельствует о том, что оснований для самоуспокоения в этом вопросе чрезвычайно

мало. Поэтому необходимо продолжать работу в этом направлении, как научную, так и практическую.

Так как депрессия предшествует большинству суицидов, раннее распознавание симптомов депрессии с ее лечением посредством медикаментов и психотерапии - важный фактор предупреждения суицида. Обычно исследования в области суицидологии ставят своей целью идентифицировать людей с высоким риском суицида, после чего помочь этим лицам, предупреждая попытку суицида.

Исследование суицидального поведения и обуславливающих его факторов, а также анализ свершившихся суицидов, суицидальных попыток, пре-суицидального состояния значимо и необходимо. Это открывает для педагогики перспективу выявления условий формирования личностных качеств, препятствующих возникновению и развитию суицидальных мыслей и намерений. Педагогическая профилактика заключается не только в устранении внешних причин, но и в формировании личностных качеств, делающих человека способным активно противодействовать суицидальным факторам.

Исследователь С.В. Книжникова предлагает проводить педагогическую профилактику авитального поведения через воспитание жизнестойкой личности.

По мнению американского психолога С.Р. Мадди, жизнестойкость – система аттитюдов, убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию. К таким установкам относятся:

- включение в деятельность в противовес отчуждению и изоляции;
- контроль событий в противовес чувству бессилия;
- принятие вызова и риска в противовес стремлению к безопасности и минимизации напряжений.

Западные специалисты (Пинер, 1984; Рутгер, 1984; Вернер, 1989) обнаружили у детей, отнесенных к жизнестойкому типу, пять общих качеств:

- высокую адаптивность;
- уверенность в себе;
- независимость;
- стремление к достижениям;
- ограниченность контактов.

К составляющим феномена жизнестойкости относятся: волевые качества, социальная компетентность, стремление к саморазвитию, высокий уровень самоконтроля, развитые навыки полагания и достижения цели, а также коммуникативные способности.

Гуманная педагогика (педагогическая поддержка) создает условия для целенаправленного развития компонентов жизнестойкости.

Основная задача педагогической профилактики суицида – разработка методов формирования жизнестойкости. Педагогические условия должны быть адекватны структурным компонентам жизнестойкости личности.

К этим условиям можно отнести:

- целенаправленное включение молодых людей в такие виды деятельности, которые требуют преодоления трудностей (трудовая, спортивная, игровая и др.) и развивает волевое начало;

- формирование опыта рефлексии собственного поведения в стрессовых ситуациях, развитие коммуникативных способностей на основе тренингов, деловых и ролевых игр;

- обучение способам релаксации, психической и физиологической саморегуляции;

- освоение подростками опыта принятия решений в экстремальных ситуациях;

- снижение конфликтности личности посредством проигрывания противоречивых ситуаций с их последующим конструктивным разрешением;

- развитие социальной компетентности, навыков целеполагания и целедостижения.

С.В. Книжникова разработала модель психологической и педагогической профилактики суицидального поведения.

Одно из необходимых требований работы с подростком – отсутствие упоминания истинной цели – профилактики суицида. Даже неосторожное употребление слов «самоубийство», «лишение себя жизни», может подтолкнуть ребенка, находящегося в острой психотравмирующей ситуации, к роковому решению. Реализация модели включает три этапа.

На первом этапе в детском коллективе исследователь рекомендует проводить диагностику развитости компонентов жизнестойкости: волевых качеств, коммуникативных способностей, способностей к самораскрытию, социальной компетентности, навыков целеполагания и целедостижения; выявляется наличие или отсутствие коммуникативных барьеров, конфликтности, комплексов неполноценности, акцентуаций характера; фиксируется опыт поведения подростка в трудных ситуациях.

Основные методы исследования: психологическое тестирование, анкетирование, беседы, изучение продуктов деятельности подростков (сочине-

ний, решений, творческих задач), анализ поведения в игровых и учебных ситуациях.

Результаты данной диагностики целесообразно дополнить данными о социальном положении подростка (пол, возраст, увлечения, занятия, особенности семьи и т.д.).

Отмечаются потенциальные внешние суицидальные факторы: анализируются отдельные факты из его жизни, причины возможного авитального поведения – несчастье, физические ограничения, разлука с близкими, негативные отношения в семье, референтной группе сверстников, религиозный фанатизм. На основе полученных данных составляется индивидуальная социально-психолого-педагогическая карта-характеристика подростка, затем – коллектива.

На втором этапе проводится беседа с подростками об успехе в жизни и его зависимости от развития компонентов жизнестойкости. Создаются условия для повышения мотивации детей и их участия в программе собственного развития. Затем социальный педагог проводит индивидуальные беседы с подростками, в ходе которых анализируются ситуации социомутации, выстраивается модель развития и коррекции необходимых качеств, выбираются способы и средства.

Целесообразно провести беседу и с родителями на тему «Преодоление трудностей: помощь или препятствие в развитии ребенка?».

В реализации данной модели принимают участие классные руководители, социальные педагоги, психологи, учителя-предметники, учителя физической культуры. Каждый из них строит учебные занятия таким образом, чтобы они помимо ранее определенных дидактических и воспитательных целей, преследовали также развитие у подростков компонентов жизнестойкости.

Учитель физической культуры воспитывает волевые качества и выносливость учащихся. Для этого он подбирает комплекс спортивных упражнений.

Классные руководители проводят семинары, уроки, классные часы в форме интеллектуального футбола, дискуссионных аквариумов на темы: «Жизнестойкость», «Зачем быть лидером?», «Что делать в трудной ситуации?», «К кому обратиться за помощью?». Учителя отбирают факты из жизни великих писателей, ученых, которые характеризуют развитую жизнестойкость этих людей.

Учитель обществознания вместе с учениками может подготовить занятия-дискуссии по правам человека. Психолог проводит тренинги, направленные на развитие компонентов жизнестойкости («психологическая поддержка», «коррекция тревожности и застенчивости», «уверенность в себе», «развитие общительности», «способы самоконтроля и саморегуляции», «тренинг личностного роста», «тренинг преодоления коммуникативных барьеров», «психологическая игра-конфликт «Катастрофа»).

На заключительном этапе проводится повторное диагностирование подростков, принявших участие в исследовании. Цель этого этапа – фиксация изменения уровня жизнестойкости.

Опыт показывает, что работа по указанной модели приводит к позитивным изменениям в развитии компонентов жизнестойкости у большей части учеников. Характер изменений у каждого участника исследования индивидуален, что связано с личностными особенностями и психологическим временем формирования черт характера. Предложенная модель в условиях целенаправленной работы становится действенным инструментом предотвращения суицидального поведения детей и подростков.

На основе проведенного исследования мы можем сделать следующие **выводы:**

- необходимо проводить дальнейшие исследования проявлений, структуры и выраженности авитальной активности у молодых людей, чтобы планировать, осуществлять и координировать профилактические мероприятия;
- необходимо разработать специальные методы исследования проявлений, структуры и выраженности авитальной активности у детей младшего школьного возраста;
- целесообразно проводить специализированные курсы повышения квалификации и переподготовки для психолого-педагогического состава, а также специалистов других ведомств (здравоохранения, соцзащиты, правопорядка);
- увеличить выпуск научно-методической и информационной литературы, объясняющих публикаций в СМИ по проблеме авитальной активности.

Список источников:

1. Бубнов Ю.М. Суицидальный синдром у подростков // Ценностные ориентации белорусской молодежи на рубеже XXI века. - Материалы региональной научно-практической конференции. - Могилев, 1998. - с.216.

2. Бирюков М.М. О некоторых правовых проблемах, возникающих для России в связи с расширением Европейского союза // Государство и право. 2004. № 7. С. 28-29.

*Васильева М.П.,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой социальной педагогики
ХНПУ имени Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина*

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В педагогике накоплен теоретический и практический материал по профессиональной подготовке будущего социального педагога, формирование его готовности к надлежащему исполнению функций профессиональной деятельности. В педагогических исследованиях сформулировано понятия «подготовки» и «готовности к профессиональной деятельности», определено содержание и структуру этих понятий, выявлены основные параметры и условия, влияющие на эффективность подготовки, динамику, длительность и устойчивость готовности (Ю. Азаров, В. Гринева, Т. Ильина, В. Лозовая, В. Сластенин и другие ученые). В последние годы в работах украинских исследователей рассматриваются различные аспекты профессиональной подготовки будущего социального педагога (О. Беспалько, Р. Вайнола, П. Гусак, А. Капская, А. Рыжанова, С. Сысоева и другие исследователи).

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что, несмотря на многообразие смысловых оттенков, которые авторы вкладывают в понятие подготовки к социально-педагогической деятельности вообще или к любому из ее аспектов, все они объединены пониманием термина «профессиональная подготовка» как процесса формирования, совершенствования знаний, умений, навыков, качеств личности, необходимых для выполнения определенной деятельности, осуществляемой во время учебы, самообразования или непосредственно в процессе выполнения функций профессиональной деятельности.

Многие исследователи процесса профессиональной подготовки разделяют точку зрения о том, что наиболее эффективно профессиональная подготовка будущего специалиста определенной отрасли происходит в рамках педагогического процесса, реализации целей образования и воспи-

тания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействие обучающихся (осуществляющих процесс обучения, преподавания, целенаправленного формирования личности будущего специалиста), с учащимися (находятся в процессе учения, восприятия, осознания, переработки определенной информации), т.е. в учебных заведениях. Итак, специально организованный, целенаправленный педагогический процесс подготовки к выполнению профессиональных функций обуславливает и готовность специалиста определенной отрасли к будущей профессиональной деятельности.

Понятие «образование», используемое достаточно широко, не является однозначным. В. Леднев утверждал, что этот термин «... используют двояко: для обозначения и процесса, и результата становления личности» [2:23]. К этому определению можно добавить еще характеристику образования как системы, обуславливающую реализацию «общественно организованного и нормированного процесса постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программой» [2:24].

Наряду с этим, ученые – педагоги указывают на то, что традиционно высшая школа была ориентирована на подготовку специалистов, способных совершенствовать технику, функционирующую в рамках медленно меняющейся технологии [3]. Важной задачей высшего образования было то, чтобы сообщить будущим специалистам определенную сумму знаний, закрепленных практической подготовкой, которая впоследствии трансформировалась бы в определенную систему профессиональных знаний, умений, навыков, что находило отражение в определении структуры профессиональной подготовки. Вследствие этого специалист лишался основ профессионализма – творчества, профессионального мышления в сочетании с общей культурой личности.

Анализ системы профессиональной подготовки социальных педагогов показал, что в высших учебных заведениях также нарушалась естественная логика: не происходило формирование целостного субъекта социально-педагогической деятельности, формирования личностной диспозиции, что проявлялось впоследствии в неспособности действовать в новых условиях конкретной профессиональной деятельности. Четкая детерминация деятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения приводила к их пассивно-

сти. Содержание различных видов деятельности, способы их организации не позволяли реализовать творческие способности, духовные потребности, интеллектуальный потенциал, что, по мнению ученых [1], отрицательно влияло на профессиональное становление и социальную адаптацию студентов. Для большинства будущих специалистов за пять лет обучения в высшем учебном заведении знания не становились средством развития их личности, не обеспечивали развитие педагогического мышления, что особенно важно для выполнения социально-педагогических функций, связанных с проявлением творчества, с реализацией функций в условиях риска и т.д.

В определениях цели подготовки будущего социального педагога делался и делается акцент на вооружение его знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально значимых личностных качеств, однако не указывается необходимость развития профессионального сознания, самосознания, субъектной позиции, способности принимать решения в сложных ситуациях практической деятельности, на основе осознания профессионального долга нести ответственность за свои поступки и поведение.

Ученые указывают на то, что подготовка специалистов сегодня значительно усложняется по своим задачам, поскольку речь идет не только о том, чтобы вооружить будущих специалистов знаниями, умениями, навыками для квалифицированного выполнения ими своих функций [4]. Для современной концепции профессиональной подготовки социального педагога характерен взгляд на учебно-воспитательный процесс как на создание благоприятных условий для целостного формирования личности специалиста. При этом следует учитывать важность субъективных факторов, а именно: потребности учащихся, их интересы, интеллектуальные возможности, стремления и уровень нравственного развития. Именно поэтому на сегодняшний день актуальным стало применение компетентностного подхода к процессу профессиональной подготовки с учетом необходимости организации такой подготовки на основании ориентации на каждого студента.

На наш взгляд, компетентно-ориентированное образование – объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политическими, образовательными предпосылками. Прежде всего, это реакция высшего образования на социально-экономические условия, возникшие вместе с рыночной экономикой. Ни у кого не вызывает сомнений, что рынок предъявляет к современному спе-

специалисту новые требования, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования не связаны с той или иной дисциплиной, а имеют надпредметный характер. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько других педагогических технологий [3], обеспечивающих фундаментализацию приобретаемых знаний, умений, навыков для использования в нестандартных ситуациях практической деятельности.

Компетентностный подход обусловлен требованиями практической деятельности: педагоги уже давно обратили внимание на расхождение между качеством подготовки выпускника, которое обеспечивается учебным заведением, и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями.

Концепции образования (И. Лернер, В. Краевский, В. Леднев) акцентируют внимание на освоение социального опыта, включающем наряду со знаниями, умениями и навыками и опыт эмоционально-ценностного отношения, творческой деятельности.

Ведущей целью высшего образования современного специалиста является формирование профессионального потенциала, обеспечивающего ему решение на должном уровне как повседневных проблем в профессиональной деятельности, так и профессиональное самосовершенствование, умение решать новые профессиональные задачи, что, безусловно, будут возникать в процессе осуществления профессиональной карьеры.

Усовершенствованию системы высшего образования будет способствовать кардинальное обновление его содержания, которое еще значительно отстает от глобальных тенденций развития общества, потребностей развития свободной личности в условиях демократизации общества. Попытки модернизировать содержательную сторону на всех уровнях путем введения в учебные планы определенных учебных дисциплин или увеличения объемов, уже утвержденных учебными планами и апробированных в практике высшего образования, вызывают перегрузки студентов, что, в свою очередь, лишает их возможности углублять свои знания самостоятельно, приобретать навыки самообразования.

Поэтому в связи с присоединением к Болонской системе образования Украины именно самостоятельная работа студентов выходит на первый план, занимая ведущее место в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Основной задачей остается постоянная адаптация содержания высшего образования к потребностям общества, в связи с чем возникает проблема об изменении самой парадигмы образования. Сегодня важен не столько объем полученной и усвоенной информации, сколько умение самостоятельно ее находить, понимать, выбирать, структурировать, использовать для решения реальных проблем. Ведущей задачей высшего образования выступает выработка у специалиста устойчивого осознания потребности в постоянном самосовершенствовании всеми возможными и доступными методами и средствами.

Список источников:

1. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А.Абдуллина // Высшее образование в России – 1993. – № 3. – С.165-170.
2. Белозерцев Е.И. Педагогическое образование: реалии и перспективы / Е. Белозерцев // Педагогика. – 1992. – № 1-2. – С.61-65.
3. Беспалько В.П. Педагогика и профессиональные технологии обучения / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 187 с.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

*Шеплякова И.А.,
аспирант кафедры социальной педагогики
Харьковской государственной академия культуры,
г. Харьков, Украина*

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Общественная значимость и сложность профессиональной социально-педагогической деятельности обуславливают возросшие требования к личности специалиста социально-педагогического профиля, и, как следствие, необходимость усовершенствования процесса профессиональной подготовки студентов – будущих социальных педагогов. В этой связи особую актуальность приобретает проблема культурологической направленности образовательного процесса высшей школы, в частности проблема формирования деонтологической культуры студентов – будущих социальных педагогов.

Цель статьи – проанализировать основные теоретические подходы к проблеме формирования деонтологической культуры специалиста в контексте определения возможности ее формирования у будущих социальных педагогов в процессе профессионально-педагогической подготовки в высшем учебном заведении.

Теоретический анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблемы формирования культуры личности, в частности деонтологической культуры будущих специалистов, рассматриваются в трудах Г. Вайнолы, М. Васильевой, Г. Карахановой, К. Кертаевой, А. Кудериной, С. Хлестовой, Л. Переймыбида и др. Проблемы профессиональной подготовки специалистов социально-педагогической сферы, в том числе и в контексте формирования их профессионально-нравственных качеств, анализируются в исследованиях О. Безпалько, Г. Вайнолы, Г. Ворониной, О. Дубасенюк, И. Зверевой, А. Капской, О. Карпенко, Л. Мищик, Ж. Петрочко, О. Пономаренко, В. Полищук, А. Рыжановой, В. Сластенина, М. Соловей, Т. Спириной, С. Харченко, И. Шаровой и других ученых.

Кроме того, установлено, что в контексте деонтологической проблематики предметом научных изысканий большинства украинских (М. Васильева, И. Витенко, В. Пилипчук, В. Савищенко и др.) и российских (К. Кертаева, А. Кудерина, Г. Пастухова, И. Филатова и др.) ученых, как правило, является «деонтологическая подготовка» («деонтологические основы подготовки») или «деонтологическая готовность» специалистов определенной профессии; проблемы формирования «деонтологических качеств» (в ряде работ определенных как «профессионально значимые качества») или «деонтологических ценностей» будущих профессионалов; проблемы «деонтологического воспитания» детей и молодежи, а также исследования основ общей и профессиональной деонтологии (отдельных ее видов) как отрасли науки и сферы практической деятельности.

При этом проблематика формирования деонтологической культуры специалистов в процессе профессионально-педагогической подготовки в высшем учебном заведении отражена в исследованиях Г. Карахановой [5], Л. Переймыбида [8], С. Хлестовой [10] и некоторых других. Анализ концепций указанных авторов позволил нам сделать вывод о том, что мнения ученых существенно разнятся в определении понятия, сущности и со-

ставляющих феномена «деонтологическая культура специалиста». Так, Л. Переймыбида под деонтологической культурой специалиста понимает «степень выполнения специалистом своих обязанностей перед обществом, которая зависит от сформированности морально-нравственных ценностей, потребностей, интересов, взглядов, других мотивов, а также стойкости их проявления; морально-психологической готовности к профессиональной деятельности; степени развития эмоционально-волевой сферы личности; интерсоциальных способностей» [8:8]. По мнению С. Хлестовой, деонтологическая культура специалиста - это «совокупность духовно-интеллектуальных, эмоционально-ценностных и профессионально-нравственных качеств личности, которые определяют нравственную и культурную значимость ее жизнедеятельности» [10:6]. Г. Караханова считает, что деонтологическая культура специалиста (в контексте исследования - учителя) представляет собой «социально-педагогическое образование, формируемое в системе непрерывной профессионально-педагогической подготовки» [5:10]. При этом ученая подчеркивает, что, во-первых, по своей сущности она является результатом нравственно-ориентированной подготовки учителя через требования профессионально-педагогического долга, во-вторых, проявляется в поведении и профессиональной деятельности, в-третьих, предопределена содержанием норм профессиональной этики, моральным императивом, этическими идеалами, гуманистическими ценностями педагогической деятельности в полиэтническом социуме [5:10-11].

Выявленные различия в понимании учеными сущности исследуемого феномена и определении его дефиниции, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что, во-первых, термин «деонтологическая культура специалиста» как научное понятие не является устоявшимся, а, во-вторых, нуждается во всестороннем рассмотрении и уточнении. Кроме того, необходимым представляется и определение понятия «деонтологическая культура социального педагога», выявление возможных его особенностей, так как установлено, что должного внимания со стороны научной общественности этой актуальной проблематике не уделено, что существенно осложняет процесс поиска эффективных путей ее формирования. Следовательно, на наш взгляд, перед педагогической, социально-педагогической наукой остро

встала задача построения концепции формирования деонтологической культуры специалиста в целом и социального педагога в частности.

При этом исходным в понимании деонтологической культуры специалиста считаем представление о ней, как об одной из составляющих культуры личности в целом и профессиональной культуры личности в частности.

Поддерживаем позицию Л. Переймыбида о том, что деонтологическая культура характеризуется сложностью и многомерностью и выступает как предмет, средство и результат деятельности, в процессе которой усваиваются определенные категории ценностей [8:8]. Исходя из этого, возможным считаем рассматривать деонтологическую культуру специалиста как степень присвоения им базовых профессиональных ценностей, которые заложены в опыте профессиональной деятельности. Причем присвоение указанных ценностей проявляется в деятельности как характеристика личности, удостоверяющая максимальную степень развития определенных качеств и свойств индивидуума.

Следовательно, становится возможным и вывод о том, что деонтологическая культура специалиста является образованием, интегрирующим качества личности профессионала и выражающемся в потребности самосовершенствования и самовыражения в условиях профессиональной деятельности, что в итоге становится мерой овладения профессией. При этом одновременно деонтологическая культура является системой норм и требований общества ко всем направлениям деятельности специалиста. Как указывает Л. Переймыбида, мнение которой мы разделяем, она опосредованно обусловлена реальными общественными отношениями, имеет объективное содержание и социальную основу...» [8:9].

Таким образом, опираясь на научный метод синтеза авторских концепций определения понятия «деонтологическая культура специалиста», а также собственные выводы относительно сущности данного феномена, считаем возможным рассматривать «деонтологическую культуру специалиста» как интегрированное личностное образование, формирующееся в процессе овладения человеком профессиональной деятельностью и приобретения необходимых профессионально значимых качеств на основе присвоения специалистом определенной системы ценностей, и проявляется в

надлежащем (соответствующем общественным ожиданиям) поведении профессионала.

Проанализировав различные подходы к определению деонтологической культуры специалиста, детализируем ее содержание для будущих социальных педагогов. При этом «деонтологическую культуру социального педагога» определяем, как личностный феномен, синтезирующий в себе совокупность стойких ориентаций на базовые профессиональные ценности, их осознание и надлежащее выполнение на уровне долга и ответственности. Для высшей профессиональной школы деонтологическая культура социального педагога как результат выступает в форме профессиональных и социально значимых социально-психологических качеств личности специалиста, который выпускается ею.

Разработка концепции формирования деонтологической культуры будущего социального педагога в процессе профессионально-педагогической подготовки в высшем учебном заведении предполагает определение понятия «формирование деонтологической культуры социального педагога». В этой связи нами установлено, что проблема определения понятия «формирование деонтологической культуры социального педагога», так же как и «деонтологическая культура социального педагога», не нашла надлежащего освещения в трудах ученых, хотя ее решение открывает дополнительные возможности для повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов социально-педагогической сферы.

На основе анализа научной литературы выделено ряд теоретических концептов, которые могут служить теоретико-методологической основой исследования проблемы формирования деонтологической культуры социального педагога. И, прежде всего, это теоретические подходы к определению категории «формирование личности».

В этой связи нами установлено, что указанный феномен традиционно рассматривается, во-первых, как процесс влияния на личность будущего специалиста путем максимального развертывания его внутренней активности; во-вторых, как совокупность приемов и способов социального влияния на индивида, который должен создать у него систему определенных социальных ценностей, мировоззрение, концепцию жизни и образ мышле-

ния. Так, в Педагогическом словаре Г. Коджаспировой и А. Коджаспирова «формирование личности» определено, во-первых, как процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, учебы, социальной среды; во-вторых, как целенаправленное развитие личности или какой-либо из ее сторон, качеств под воздействием воспитания и обучения; в-третьих, как процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений [6:160-161].

При этом «развитие личности», по определению авторского коллектива учебника «Общие основы педагогики» под редакцией Ф. Королёва и В. Гмурмана, - это история ее становления как субъекта познания и труда, носителя общественных отношений. Это история развития функциональных возможностей ее нервной системы, психических процессов и свойств, физических, интеллектуальных, моральных и других качеств, ее знаний и чувств, потребностей и интересов, идеалов и вкусов, мировоззрения и убеждений, трудовых навыков и умений, способности к учебе, к усвоению созданных человечеством и к созданию материальных и духовных ценностей [7:148].

Кроме того, в контексте нашего исследования значимым являлось и определение подходов к пониманию понятия «профессиональное развитие». В частности, возможным считаем такое его трактование: «профессиональное развитие - рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное превращение личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии» [6:128].

Анализируя проблему формирования деонтологической культуры студентов - будущих социальных педагогов, мы опирались на научную позицию Г. Коджаспировой и А. Коджаспирова относительно возможности формирования культуры личности в процессе воспитания и обучения, под воздействием социальной среды и личной потребности в постоянном развитии и совершенствовании [6:68].

В ходе исследования проблематики статьи мы, основываясь на положениях авторских концепций профессионально-педагогической культуры В. Гринёвой [3] и профессиональной культуры социального педагога

Т. Спириной [9], считаем возможным определить деонтологическую культуру социального педагога их составляющей. В рамках указанных концепций деонтологическая культура социального педагога может быть рассмотрена как личностное образование, представляющее собой диалектическое интегрированное единство базовых профессиональных ценностей, между которыми существуют определенные связи и отношения, формирующиеся, реализующиеся и совершенствующиеся в многообразных видах профессиональной социально-педагогической деятельности и общения, определяя при этом характер и уровень последних. Отмеченные ценности, будучи теоретически осмысленными в рамках деонтологии как науки, приобретают характер деонтологических категорий, в число которых, поддерживая позицию М. Васильевой, относим долг и ответственность [1], а также обязанность.

Значимыми для исследования были и сложившиеся в научной среде теоретические подходы к определению процесса формирования деонтологической культуры специалиста. В частности, теоретическая позиция С. Хлестовой, в рамках которой формирование деонтологической культуры определяется как процесс постепенной выработки интеллектуальных, эмоционально-ценностных и операционных качеств в структуре личности будущих специалистов [10:10], а также авторская концепция Г. Карахановой, исходя из которой формирование деонтологической культуры учителя - целостный, последовательный процесс, требующий создания целенаправленной системы непрерывного профессионального образования педагогов, которое должно состоять из трех взаимосвязанных иерархических этапов: допрофессионального (профессиональное и нравственно-педагогическое ориентирование), вузовского (профессиональное становление и нравственное развитие) и послевузовского (профессиональное развитие, нравственное совершенствование и самоусовершенствование) [5:7].

Обобщая взгляды ученых на проблему формирования деонтологической культуры будущих специалистов и учитывая собственные выводы об особенностях ее формирования у будущих социальных педагогов, считаем возможным определить формирование деонтологической культуры будущих социальных педагогов как целостный процесс, составляющими которого являются, во-первых, накопление специалистом знаний о существу-

ющих в обществе представлений о должном в деятельности социального педагога, во-вторых, их теоретическое осмысление, осознание и субъективация как лично важных и необходимых, в-третьих, выработка на этой основе императивов деятельности в структуре личности будущего социально-педагогического специалиста, которые обеспечат его готовность к качественной реализации нормативных требований в повседневной и профессиональной деятельности. Результатом указанного процесса является определенный уровень сформированности деонтологической культуры социального педагога.

При этом мы поддерживаем позицию Г. Карахановой о том, что и «в современных условиях профессиональная подготовка педагога», в том числе и социального, «не может в полном объеме решить задачу формирования деонтологической культуры как структурного компонента общей культуры личности педагога ...» [5:16], с тем лишь замечанием, что, на наш взгляд, причины этого кроются не только и не столько «в «прерывности» профессионального образования» [5:16], сколько в не использовании либо в не достаточном использовании возможностей социально-воспитательной среды высшего учебного заведения в процессе формирования данного феномена.

Ведь, на наш взгляд, решение сложной и многогранной проблемы формирования деонтологической культуры будущего социального педагога в значительной мере зависит именно от педагогических возможностей среды жизнедеятельности студента и ее влияния на социальное, и, в частности, профессиональное становление его личности. В этой связи разделяем мнение С. Витвицкой о том, что «формироваться специалисты, способные свободно и широко мыслить, создавать интеллектуальные ценности, в которых всегда нуждается общество, могут только в культурной среде» [2:101] и Т. Спириной, которая, как бы конкретизируя позицию С. Витвицкой, указывает, что «эффективность процесса формирования культуры личности (как общей, так и профессиональной)», а в контексте нашего исследования - деонтологической, «зависит от создания в учебном заведении определенной культурной среды» [9:34]. При этом высшая школа должна формировать личность профессионала, которому присущи про-

фессиональная терпимость, профессиональная культура и этика, а также профессиональный долг [4: 25].

Таким образом, на наш взгляд, деонтологическая культура студентов - будущих социальных педагогов может быть сформирована в процессе их профессиональной подготовки, если целенаправленно использовать для этого возможности социально-воспитательной среды высшего учебного заведения относительно обеспечения эффективности и результативности указанного процесса. Статья не исчерпывает проблему в полной мере, лишь обобщенно представляя некоторые аспекты. Перспективным направлением представляется дальнейшее исследование социально-воспитательной среды высшего учебного заведения как фактора формирования деонтологической культуры студентов – будущих социальных педагогов.

Список источников:

1. Васильева М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 / М. П. Васильева. – Харків, 2004. – 38 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / Вітвицька С. С. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Валентина Миколаївна Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
4. Назаренкова Г. А., Иванюк Н. С., Борзенко И. А. Модель выпускника школы / Г. А. Назаренкова, Н. С. Иванюк, И. А. Борзенко // Педагогика. – 1998. - № 1. – с. 24 – 25.
5. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 / Г. А. Караханова. – М., 2007. – 40 с.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

7. Общие основы педагогики. / Под ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. – М.: «Просвещение», 1967. – 392 с.
8. Переймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Переймибіда. – К. : Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка, 2008. – 18 с.
9. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. П. Спіріна. – Ж., 2009. – 261 с.
10. Хлєстова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 13.00.07 / С. С. Хлєстова. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2011. – 18 с.

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ
ПЕДАГОГОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ
РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

Сборник научных статей участников II Всероссийской заочной
научно-практической конференции с международным участием

23 апреля 2014 года

Печатается в авторской редакции

За содержание статьи, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Компьютерный набор Т. А. Купленовой

Подписано в печать 01.07.14.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 12,79. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.