

– формирование эмоциональной саморегуляции дошкольника осуществляется с учетом возрастных, индивидуально-типологических особенностей и становится возможной благодаря субъектной активности самого ребенка (О.А. Конопкин).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Практическая психология образования : учебное пособие 4-е изд. / под ред. Дубровиной И.В. – СПб.: Питер, 2004. 592 с.
2. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М.

Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 224 с.

3. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями СПб.: Речь, 2010. 232 с.
4. Ошкина А.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников : автореф. дис. канд. пед. наук Санкт-Петербург, 2009. 25 с.
5. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С.22 – 34.

ON THE INFLUENCE OF EMOTIONS AND EMOTIONAL SELF-REGULATION ON THE HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2013

I.G. Tsygankova, Educational Psychologist

ANO "Childhood Planet" Lada "DS number 140" Goldilocks " , Togliatti (Russia)

Annotation: The article deals with theoretical aspects of the influence of emotions on health preschoolers. The necessity of forming emotional self-regulation for the health of preschool age on stage.

Keywords: psychological health, emotions, emotional self-control, preservation and promotion of health.

УДК 372.8:51

АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

© 2013

А.А. Чугунова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»

И.Б. Шмигирилова, кандидат педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой «Информационные системы»

Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Компетентностно-ориентированное обучение необходимо выстраивать как развитие личности через обучение ее деятельности, в том числе и прежде всего деятельности познавательной. Аналитико-синтетическая деятельность, являясь сложной интегративной деятельностью, выступает эффективным средством интеллектуального развития обучаемых и формирования их личностного познавательного опыта, то есть компонентов, которые и лежат в основе познавательной компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход; ключевые компетентности; познавательная компетентность; аналитико-синтетическая деятельность, обучение математике.

В последнее время в научно-педагогической литературе достаточно часто обсуждаются такие категории как «компетенция» и «компетентность». Анализ работ разных авторов [1, 4, 5, 8, 12 и др.] по данной проблеме, позволяет установить, что в определениях указанных понятий широко представлены такие категории как «готовность» и «способность» к какой-либо деятельности, «владение» деятельностью, «быстрая адаптация» к условиям деятельности, «успешность» и «эффективность», «результативность» деятельности. Очевидно, что определения рассматриваемых категорий раскрывают их деятельностный характер. Анализируя списки ключевых компетенций, представленные исследователями [2, 4, 5, 8, 12 и др.] также можно заключить, что в большинстве случаев эти перечни выстраиваются в соответствии с видами деятельности, которую осуществляет индивид, группами умений и способов, необходимых для эффективного осуществления различных видов деятельности или со сферами личности, определяющими ее структуру как субъекта деятельности.

Все сказанное дает возможность утверждать, что приоритетной при организации обучения представляется ориентация не на усвоение информации, включенной в содержание образования, которая все равно требует коррекции в течение времени, а на освоение способов познавательной деятельности, развитие активности и самостоятельности личности. Таким образом, компетентностно-ориентированное обучение необходимо выстраивать как развитие личности через обучение ее деятельности, в том числе и прежде всего деятельности познавательной. Нельзя не согласиться с Г.А. Цукерманом, который считает, что «в течение жизни приходится не только постоянно пополнять свои знания и умения (с этим люди сталкиваются давно), но и пересматривать под воздействием новых фактов многие базисные уста-

новки сознания. Иными словами, умение учиться, которое уже включено в список того, что должен уметь выпускник современной школы, не следует понимать как еще одно умение из того же списка (умение грамотно писать, решать уравнения и т.п.). У этого умения принципиально иная природа. Оно обнаруживает себя, прежде всего, в ситуациях социально-практических действий, и это принципиально отличает от умения демонстрировать полученные знания в стандартных учебных ситуациях: человек должен знать (или уметь узнать на основе полученных ранее знаний) и то, чему его непосредственно не учили» [13, С.62].

Поскольку активная и самостоятельная познавательная деятельность выступает главным условием развития умений личности самостоятельно пополнять знания, принимать решения, ориентироваться в стремительном потоке информации и т.д., то обучение деятельности позволит решить проблему, типичную для современного образования, когда выпускник хорошо владеет набором теоретических знаний, но испытывает трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач, связанных с профессиональными или социальными ситуациями.

Познавательная компетентность как важная часть целостной системы требований к личности, приобретает особое значение. Ключевые компетенции, обеспечивая продуктивность и эффективность различных видов деятельности, в свою очередь, сами формируются на основе познавательных умений, методов познания, интеллектуальных действий, которые необходимы человеку при освоении любого вида деятельности. Таким образом, формирование основных мыслительных операций, все более усложняющихся приемов интеллектуальных действий, развитие способности к самостоятельной познавательной деятельности можно отнести к метапред-

метному содержанию образования, которое во многом и определяет познавательную, а в дальнейшем и профессиональную, компетентность обучаемого.

В русле проблемы личностно-деятельностного подхода к формированию познавательной компетентности для вузовского преподавателя математических дисциплин, как и для школьного учителя математики, представляется особый интерес проблема развития у обучающихся различных способов и приемов аналитико-синтетической деятельности. Это объясняется тем, что поиск решения любой проблемы предполагает осознанное или неосознанное использование приемов анализа и синтеза, их целесообразного сочетания.

Обобщая различные точки зрения по рассматриваемой проблеме [3, 6, 7, 11, 15 и др.] можно выделить особенности аналитико-синтетической деятельности как категории деятельностной теории обучения:

- аналитико-синтетическая деятельность определяется в качестве основной формы, в которой реализуется мысль. Интеллектуальная деятельность выстраивается на основе различных мыслительных операций, но анализ и синтез, так или иначе, предшествуют, сопутствуют или завершают каждую из них;

- аналитико-синтетическая деятельность, как и любой другой вид учебно-познавательной деятельности характеризуется целью, предметом (на что направлен данный процесс), потребностью и мотивом;

- процесс аналитико-синтетической деятельности - это мыслительный процесс преобразования объектов мышления, установления новых связей и отношений между объектами;

- анализ и синтез взаимосвязаны, они дополняют друг друга, образуя единый аналитико-синтетический метод. Анализируя, то есть, вычлняя отдельные аспекты рассматриваемого объекта, обучаемый акцентирует внимание на те свойства объекта, которые имеют существенное значение для последующего синтеза и обобщения;

- в ходе аналитико-синтетической деятельности устанавливается связь между знанием и действием, что обеспечивает не только добывание новых знаний, но и совершенствование интеллектуальной деятельности обучаемых.

Вместе с тем, авторы, особо подчеркивая единство анализа и синтеза, выражают различные мнения по их сочетанию в рамках единой аналитико-синтетической деятельности. Так И.А. Гибш, А.Д. Семущин, А.И. Фетисов [3] под аналитико-синтетической формой обучения понимают анализ, завершённый синтезом.

Х. Эркинбаев [15] говоря об аналитико-синтетическом методе решения геометрических задач, понимает под этим такие основные приемы учебной математической деятельности, как синтез, анализ, анализ через синтез и синтез через анализ.

С.Л. Рубинштейн, разъясняя введенный им термин «анализ через синтез» отмечает, что этот процесс разветвляется как включение объекта во все новые связи, рассмотрение его с различных сторон и выявление новых свойств: «из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание» [11, С. 412].

П.М. Эрдниев и Б.П. Эрдниев [14] считают, что наиболее целесообразна циклическая трехчленная формула «анализ – синтез – анализ».

А. А. Люблинская [6] определяет процесс мышления как взаимосвязь трех логических операций: синтез – анализ – синтез и отмечает, что решение задачи возможно осуществить безошибочно, когда все три части согласованы друг с другом. Познавательный процесс, опираясь на первичный синтез, то есть восприятие целостного объекта (явления, ситуации), развивается на основе анализа, а затем осуществляется вторичный синтез, позволяющий полученные в ходе анализа новые сведения об объекте и способы действий с ним, встроить в существующую у обучаемого систему знаний и умений.

Нам думается, что в процессе реальной познаватель-

ной деятельности обе формулы «анализ – синтез – анализ» и «синтез – анализ – синтез» имеют место.

Мы придерживаемся мнения С.Л. Рубинштейна [11], который справедливо замечает, что в ходе мыслительного процесса анализ и синтез могут поочередно выступать на передний план, что обусловливается характером материала: «Если материал, исходные данные проблемы не ясны, их содержание нечетко, тогда на первых этапах неизбежно более или менее длительное время в мыслительном процессе будет преобладать анализ. Если, наоборот, к началу мыслительного процесса все данные выступают перед мыслью с достаточной отчетливостью, тогда мысль сразу пойдет по преимуществу по пути синтеза» [11, С. 413]. Однако отметим, что первичность анализа или синтеза определяется не абсолютной сложностью изучаемого материала или решаемой проблемы, а скорее относительной их трудностью для конкретного обучаемого, его готовностью к решению данной проблемы, которая определяется наличием у обучаемого актуальных на данный момент знаний, развитостью умений, способностей и личностных качеств, сформированностью приемов познавательной деятельности.

Очевидно, что задача анализа состоит не только в разложении объекта интеллектуальной деятельности на составные части, но и в глубоком изучении его составляющих. При этом в ходе анализа происходит отвлечение от несущественных факторов (абстрагирование), что позволяет проникнуть в сущность объекта. Синтез, напротив, восстанавливая нарушенное анализом единство объекта, связывает его отдельные части во всей многоаспектности их отношений и связей (обобщение). На основе синтеза также устанавливается влияние выброшенных при анализе факторов на целостный объект. Таким образом, операции анализа и синтеза находятся в тесной взаимосвязи с другими мыслительными операциями, а аналитико-синтетической деятельности в целом сопутствуют такие познавательные процессы как восприятие, понимание, запоминание, воображение и др. Мы согласны с мнением З.И. Калмыковой [7], которая считает, что анализ и синтез «представляют собою весьма сложную аналитико-синтетическую деятельность, включающую в себя не только анализ и синтез в более узком смысле слова (как расчленение, выделение и связывание отдельных элементов целого), но и такие мыслительные процессы, как сравнение, обобщение, абстракцию и др.» [7, с. 229].

Проведенные исследования по проблеме формирования аналитико-синтетической деятельности позволили установить ряд ее важных свойств:

- универсальность, т.е. отнесенность не только к познавательной деятельности школьника или студента в рамках той или иной предметной области, но и к любому виду деятельности при решении проблем в любой области жизни человека;

- инструментальность, которая заключается в том, что аналитико-синтетическая деятельность определяет предметно-методические механизмы, способствующие решению проблем на основе практического применения полученных знаний, освоенных приемов и методов познавательной деятельности;

- необходимость, состоящую в невозможности организации процесса обучения, познавательной деятельности и любой иной продуктивной деятельности при отсутствии процессов анализа и синтеза;

- вариативность, как возможность различных вариантов осуществления процессов анализа и синтеза при решении проблем.

Свойства аналитико-синтетической деятельности свидетельствуют о ее значительном вкладе в эффективность не только познавательных процессов, но и любой деятельности человека в проблемных ситуациях (профессиональных или личностных).

Проблему формирования и развития аналитико-синтетической деятельности обучающихся можно решить

как с помощью построения специальных курсов, так и в рамках отдельных учебных дисциплин. В настоящее время, когда рабочие учебные планы перегружены количеством дисциплин, включенных в государственный общеобразовательный стандарт, введение еще одной дисциплины проблематично. Поэтому развитию у обучающихся аналитико-синтетической деятельности должно уделяться внимание при изучении любой дисциплины. Приведем пример аналитико-синтетической деятельности обучающихся при решении задач математического анализа.

Задача. Дан график производной функции $y = f'(x)$

(рис. 1). По данному графику исследуйте поведение функции.

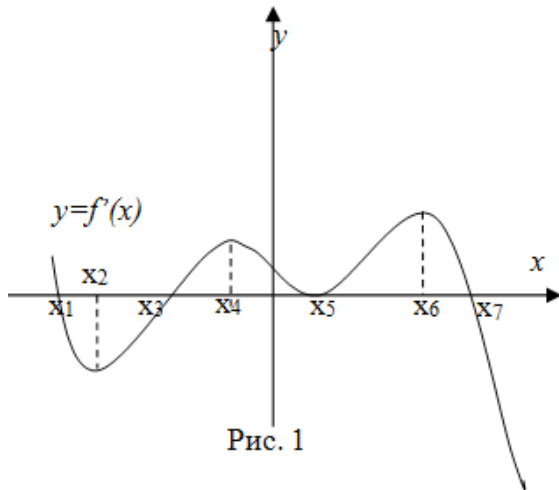


Рис. 1

Первый этап работы над задачей связан с тем, что обучающимся необходимо отвлечься от восприятия графика как целостного объекта. По графику производной функции в ходе анализа выявляются те свойства производной, на основе которых можно судить о поведении функции на тех или иных промежутках и в точках:

область определения производной (точки разрыва производной, если они есть) - найдем область определения функции;

- нули производной - критические точки функции;
- промежутки знакопостоянства производной - промежутки монотонности функции;
- 2 и 3 свойства - экстремумы функции;
- экстремумы производной - точки перегиба функции;
- промежутки монотонности (убывание и возрастание) производной - промежутки выпуклости и вогнутости функции.

В ходе дальнейшего синтеза обучающиеся делают выводы о поведении функции:

$x \in (-\infty; x_1)$: производная положительна и убывает

- функция возрастает и график функции выпуклый.

$x = x_1$: производная равна нулю - критическая точка

функции, а так как, переходя через x_1 , производная меняет знак с + на -, то эта критическая точка является точкой максимума.

$x \in (x_1; x_2)$: производная отрицательна и убывает,

следовательно, функция убывает и график функции выпуклый.

$x = x_2$: точка экстремума производной - точка пере-

гиба графика функции.

$x \in (x_2; x_3)$: производная отрицательна и возрастает

- функция убывает и график функции вогнутый.

$x = x_3$: производная равна нулю, при переходе че-

рез которую производная меняет знак с - на +, следовательно, x_3 - точка минимума функции.

$x \in (x_3; x_4)$: производная положительна и возрастает

- функция возрастает и график функции вогнутый.

$x = x_4$: точка экстремума производной - точка пере-

гиба графика функции.

$x \in (x_4; x_5)$: производная положительна и убывает

- функция возрастает и график функции выпуклый.

$x = x_5$: производная равна нулю, следовательно, x_5 -

критическая точка функции, но точкой экстремума функции не является, так как производная, переходя через эту точку, не меняет своего знака. Кроме того, x_5 -

точка экстремума производной, т.е. точка перегиба графика функции.

$x \in (x_5; x_6)$: производная положительна и возрастает

- функция возрастает и график функции вогнутый.

$x = x_6$: точка экстремума производной - точка пере-

гиба функции.

$x \in (x_6; x_7)$: производная положительна и убывает

- функция возрастает и график функции выпуклый.

$x = x_7$: производная равна нулю, при переходе че-

рез которую производная меняет знак с + на -, следовательно, x_7 - точка максимума функции.

$x \in (x_7; \infty)$: производная отрицательна и убывает

- функция убывает и график функции выпуклый.

Дальнейший синтез обнаруженных свойств функции позволит объединить их в единое целое и построить эскиз графика функции $y = f(x)$.

Изучение деятельности обучающихся на основных этапах решения задач позволил нам выявить специфические особенности их аналитико-синтетической деятельности, а также некоторые проблемные аспекты:

- при анализе условия студенты демонстрировали несформированность умений выделять существенные свойства и отношения объектов, рассматриваемых в задаче;

- выполняя анализ и преобразование информации о данных и искомым величинах, студенты затруднялись в соотношении условия задачи с ее вопросом, что затрудняло синтез разрозненных свойств и характеристик задачной ситуации в целостную систему;

- нарушение правил обобщения в ходе синтеза выражались в неточности выбора способа решения и отдельных действий, сопоставлении цели и результата.

Экспериментальная работа по целенаправленному формированию аналитико-синтетической деятельности позволила выявить и апробировать основные условия, обеспечивающие педагогическую эффективность этого процесса:

- на первом этапе формирования приемов аналитико-синтетической деятельности необходимо использовать последовательность направляющих вопросов, схем, алгоритмов, которые позволят обучаемому осознать структуру рассуждений, определяющих процессы анализа и синтеза;

- необходимо использовать задачи, позволяющие ознакомить обучающихся с различными приемами аналити-

ко-синтетической деятельности;

- решение задачи завершать работой по выявлению основных этапов решения задачи и методов их реализации.

Проведенное исследование показало, что достаточный уровень владения приемами и методами аналитико-синтетической деятельности, в ходе которой создаются и закрепляются ассоциации между проблемной ситуацией, необходимыми для ее разрешения знаниями, умениями, мыслительными операциями и способами действий, что обеспечивает самостоятельность и осознанность познавательных процессов. Включение обучающихся в разнообразную аналитико-синтетическую деятельность влечет за собой не только усвоение знаний, умений и навыков данного вида деятельности, но и их обучение целеполаганию и планированию собственной деятельности, ее организации, контролю и оценке ее результатов.

Таким образом, аналитико-синтетическая деятельность, являясь сложной интегративной деятельностью, выступает эффективным средством интеллектуального развития обучаемых и формирования их личного познавательного опыта, то есть компонентов, которые и лежат в основе познавательной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С.19-26
2. Байденко В.И. и др. 2002. Байденко В.И., Оскарсон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса// Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 22-46.

3. Гиш И.А., Семушин А.Д., Фетисов А.И. Развитие логического мышления учащихся в процессе преподавания математики в средней школе. Пособие для учителей. М.: Учпедгиз, 1958. 131 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 36 с.

5. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.

6. Люблинская А.А. Детская психология: Учеб. пособие для студентов педагогических ин-тов. М., Просвещение, 1971. 415 с.

7. Калмыкова З.И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач//Изв. АПН РСФСР. 1954. Вып. 61. С.206-232.

8. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии//Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212 -220.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 712 с.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования //Народное образование. 2003. № 2. С. 58-63.

11. Цукерман Г.А. Эффективность отечественного образования // Экономика образования. 2010. № 2. С. 62-69.

12. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрепление дидактических единиц в обучении математике. М.: Просвещение, 1986. 255 с.

13. Эркибаев Х. Обучение учащихся неполной средней школы аналитико-синтетическим методом решения геометрических задач: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1991. 15 с.

THE ANALYTICO-SYNTHETIC ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

© 2013

A.A. Chugunova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department mathematics
I.B. Shmigirilova, candidate of pedagogical, associate professor, head of department «Information systems»
North Kazakhstan State University, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Competence-based learning should be composed as a personal development through training of its activities, including and first of all cognitive activity. The analytic-synthetic activity, as a complex integrative activities, acts as an effective means of the intellectual development of students and the formation of their personal educational experience, that is, components that lie at the basis of cognitive competence.

Keywords: competence approach; key competencies; cognitive competence; analytic-synthetic activity, mathematics teaching.

УДК 37.062(045)

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2013

Н.А. Шинкарёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования

Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Аннотация: В статье представлены концептуальные подходы отечественных и зарубежных авторов к педагогическим условиям формирования гендерной культуры детей дошкольного возраста. Разработана модель формирования гендерной культуры дошкольников.

Ключевые слова: гендер, гендерная культура, педагогические условия, компетентность педагогов, гендерно-ориентированная развивающая среда, сверстники, педагогические технологии, модель гендерной культуры.

В педагогике условия рассматриваются как обстоятельства, обеспечивающие достижение поставленной цели. В своей работе мы рассматриваем педагогические условия формирования гендерной культуры как внешние по отношению к старшему дошкольнику обстоятельства, проявляющиеся в ходе образовательного процесса детского учреждения.

Изучение педагогических условий формирования гендерной культуры и поиск методов, необходимых для успешного воспитания пологолевого поведения, является актуальной научной и практической проблемой.

Становление гендерной культуры может проходить как в процессе социализации, так и в результате целена-

правленного педагогического влияния.

А.И. Захаровым установлено, что успешность развития гендерных различий у детей зависит от компетентности родителей того или иного пола в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки для мальчиков, бабушки для девочек). В аспекте воспитания детей в дошкольных учреждениях необходимо особо выделить гендерную компетентность педагогов [1].

В целом ряде работ (А.К. Бондаренко, Л.В. Градусова, А.П. Егоршин, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, Л.В. Поздняк, М.М. Поташник, Р.Х. Шакуров, И.К. Шалаев, и др.) компетентность рас-