

выполнения эксперимента в реальных условиях учебной лаборатории. Полученные в натурном эксперименте результаты анализируются на основе уже известной студентам физической модели.

Оба этапа реализуются в виде полноценных законченных исследований при выполнении двух взаимосвязанных лабораторных работ: компьютерной и натурной. При этом появляется реальная возможность постановки перед студентами задачи об определении оптимальных условий эксперимента. Решение этой задачи может быть реализовано в условиях модельного эксперимента после изучения свойств модели. В условиях компьютерной лабораторной работы это позволяет студентам самим обоснованно аргументировать условия проведения натурального эксперимента. Это особенно важно, учитывая, что реализовать поиск оптимальных условий на натуральных учебных установках технически почти не возможно, за исключением некоторых простейших экспериментов. Сочетание детального изучения модели с натурным экспериментом, описываемым этой моделью, позволяет студентам глубже понять смысл экспериментальных исследований, стимулировать познавательную активность и формировать сферу их научных интересов уже на младших курсах.

Очевидно, что не все работы лабораторного практикума по общей физике должны иметь сопутствующую компьютерную лабораторную работу. Например, одной из важных задач, реализуемых в лабораторных работах, является приобретение навыков по работе с физическими приборами. Сопровождение работ такого типа компьютерными аналогами является нецелесообразным. Кроме того, для некоторых моделей из курса общей физики натурные эксперименты технически не могут быть реализованы в учебной лаборатории. Для их натурального изучения необходимо специальное оборудование и специальные условия (в том числе обеспечивающие безопасность экспериментатора). Исследование таких моделей в лабораторном практикуме может ограничиваться изучением теоретической модели на компьютере с последующим обсуждением условий реализации аналогичного натурального эксперимента. Такое обсуждение позволяет студентам понять объективные причины отсутствия той или иной экспериментальной установки в лабораторном практикуме.

Таким образом, лабораторный практикум по общей физике, отвечающий современной модели научных исследований, должен содержать как натурные эксперименты на современном оборудовании, так и лабораторные работы по изучению теоретических моделей физических явлений и процессов на компьютере в оптимальной, научно-обоснованной пропорции. Такая организация лабораторного практикума позволяет обосновать и динамично развивать

структуру и методику лабораторной базы курса общей физики на основе самых современных достижений науки, техники и методов познания.

ВЫЯВЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УРОВНЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ МО Г. НОРИЛЬСК

Сивцова Е.С.

*МБОУ ДОД «Центр внешкольной работы»,
Норильск, e-mail: grozavnorilске@mail.ru*

В современном мире воспитание подрастающего поколения реализуется в экстремальных культурно-этнических условиях: в обществе участились акты нетерпимости, насилия, терроризма и другие проявления национальной дискриминации. В связи с этим возросла актуальность проблемы этнической толерантности, которая проявляется в уважении к своему и другим этносам, более глубоком осознании своей родной культуры, в преодолении различных стереотипов в отношении представителей других наций.

Несмотря на то, что город Норильск значительно удален от центральных районов России, на его территории проживают люди разных национальностей. В общеобразовательных учреждениях обучаются русские, азербайджанцы, украинцы, буряты, киргизы, хакасы, и др. В результате внешних и культурных отличий не исключены случаи интолерантного отношения детей друг к другу. Чаще всего это встречается в подростковой среде.

В связи с актуальностью данной темы в 2011 году (ноябрь-декабрь) было проведено исследование, цель которого: выявление сформированности уровня этнической толерантности учащихся общеобразовательных учреждений на территории МО г. Норильск.

В исследовании приняли участие ученики шестых-девярых классов из пяти общеобразовательных школ. Всего 400 человек.

Первая выборка – подростки 12-13 лет (100 девочек и 100 мальчиков).

Вторая выборка – подростки 14-15 лет (100 девочек и 100 мальчиков).

В ходе эксперимента использовался метод анкетирования. В результате качественного анализа были получены данные, представленные в табл. 1, 2.

Анализируя результаты, представленные в таблице, можно сделать вывод, что количество обследуемых в обеих возрастных категориях с показателем «высокий уровень толерантности» невелико и составляет 7% девочек 14-15 лет и 3% девочек 12-13 лет.

У 72%, девочек в возрасте 14-15 лет выявлен «невысокий уровень толерантности», что на 13% меньше, чем у девочек 12-13 лет – 85%.

Таблица 1

Сформированность уровня этнической толерантности у девочек

Возрастная категория	Высокий уровень толерантности	Невысокий уровень толерантности	Высокий уровень интолерантности	Невысокий уровень интолерантности
12-13 лет	3 чел.	85 чел.	-	12 чел.
14-15 лет	7 чел.	72 чел.	-	21 чел.

Таблица 2

Сформированность уровня этнической толерантности у мальчиков

Возрастная категория	Высокий уровень толерантности	Невысокий уровень толерантности	Высокий уровень интолерантности	Невысокий уровень интолерантности
12-13 лет	8 чел.	58 чел.	-	34 чел.
14-15 лет	11 чел.	60 чел.	-	29 чел.

Показатель «невысокий уровень интолерантности» выявлен у 21% девочек 14-15 лет, и 12% у девочек 12-13 лет.

Высокий уровень интолерантности не выявлен ни в одной группе.

Анализируя данные результаты, можно сделать вывод, что у 11% мальчиков 14-15 лет выявлен высокий уровень толерантности, что на 3% выше, чем в группе мальчиков 12-13 лет – 8%.

Невысокий уровень толерантности выявлен у 60% мальчиков в возрасте 14-15 лет, что больше на 2%, чем в возрастной группе 12-13 лет – 58%.

По показателю «невысокий уровень интолерантности» 29% выявлен у мальчиков 14-15 лет и 34%, что на 5% больше, у мальчиков 12-13 лет.

Высокий уровень интолерантности не выявлен ни в одной группе.

Высокий уровень толерантности указывает на то, что человек признаёт, принимает и понимает иные культурные группы. Сниженные показатели в возрастной группе 12-13 лет могут являться результатом того, что симпатии и антипатии основываются только на эмоциональном восприятии человека, с которым подросток общается в данный момент. У подростков же к 14-15 годам, напротив, в отношениях преобладает принцип схождения и равенства, о чём свидетельствуют более высокие показатели по данному критерию.

Критерий «невысокий уровень толерантности» определяется признанием и принятием различия между людьми, но при этом склонностью разделять некоторые культурные предрассудки. Высокие показатели по данному критерию в обеих возрастных группах могут являться следствием того, что ведущим мотивом поведения в подростковом возрасте выступает общение со сверстниками, желание утвердиться в обществе сверстников, завоевать авторитет, уважение. Подросток может гордиться принадлежностью к группе, даже если возможностью попасть в нее служит неуважение и унижение человека другой национальности – это своеобразная «плата» за то, чтобы данная группа приняла подростка в свои ряды [1].

Невысокий уровень интолерантности характеризуется тем, что человек на словах признаёт права других на культурные отличия, но при этом может испытывать личное неприятие отдельных социокультурных групп (в данном случае – национальных). В подростковой среде негативные стереотипы и предубеждения могут выражаться в оскорбительной лексике, унижающей людей другой культуры и религии. В основе такого рода интолерантного поведения лежит кризисная трансформация идентичности по типу гиперидентичности, когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает убежденность в превосходстве над «чужими» [2].

Анализируя своеобразие подросткового периода, Э. Эриксон обозначил его как «кризис идентичности», поэтому можно предположить, что полученные данные являются результатом проблем, связанных с формированием идентичности подростка.

Последний показатель «высокий уровень интолерантности» (склонность характеризовать другие культуры как отклонение от нормы, сознательный отказ принимать представителей иной нации) в группах обследуемых не выявлен. Это может быть связано с тем, что в образовательных учреждениях города проводится большое количество мероприятий, направленных на осознание и принятие собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об определенной напряженности в межнациональных отношениях подростков, их этнической избирательности в межличностном общении. Заметная часть подростков склонна рассматривать другие народы через призму этнической дискриминации, поскольку образ собственного народа всегда выглядит несопоставимо более привлекательным.

В связи с полученными результатами были разработаны рекомендации педагогам и родителям, направленные на воспитание в духе откры-

тости и понимания других народов, многообразия их культур и истории.

Список литературы

1. Щеголдина С.Д. Тренинг толерантности. – М., 2004. – С. 80.
2. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. – М., 1996.

СПЕЦИФИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стукаленко Н.М., Мурзина С.А.,
Конурова-Идрисова З.К.

*Кокшетауский государственный университет
им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, e-mail: nms.nina@mail.ru*

Тенденции развития современного общества определяют необходимость переосмысления роли образования, а так же выработку новых подходов в нем. В Концепции образования Республики Казахстан до 2015 года сказано: «Современные преобразования в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, открытость общества, его быстрая информатизация и динамичность кардинально изменили требования к образованию. Системы образования большинства ведущих стран мира отреагировали на эти вызовы тем, что стали основывать цели, содержание и технологии образования на ожидаемых от него результатах. Основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная *компетентность* – умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире» [1].

Компетентностный подход в сфере профессионального образования – новое явление для отечественной дидактики. В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта.

Современная педагогическая наука констатирует, что новая концепция образования XXI века разрабатывается через призму повышения культуры личности будущего педагога, которая должна включать комплекс знаний, умений и навыков и, что самое главное, накопленные человечеством культурно-нравственные ценности, которые необходимы для формирования и развития компетентной личности, ее профессиональной зрелости. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом

обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития личности. Компетентность – это способ существования знаний, умений, навыков, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире. Вследствие чего профессиональная подготовка будущих педагогов представляется личностно-ориентированным образовательным процессом, т.е. обеспечивающим максимальную востребованность личностного потенциала будущего учителя в реализации педагогических задач.

Анализ структуры компетентности будущих учителей имеет научно-теоретическое и практическое значение. Данная проблема лежит на стыке структурирования личностной и педагогической культуры. К сожалению, практика высшей школы, как правило, демонстрирует результаты не очень высокого уровня профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов. Очевидно, причины недостатка компетентности в подготовке педагогов состоят в том, что компетентностный подход не получил еще должного научно-теоретического и методического обеспечения.

Теоретическое осмысление термина «компетентность» привело к следующим выводам: во-первых, компетентность требует постоянного обновления знаний, овладения информацией для оптимального применения в конкретных условиях, т.е. обладания оперативными и мобильными знаниями; во-вторых, компетентность – это не просто овладение знаниями (в таких случаях можно говорить об эрудиции), это скорее готовность решать задачи со знанием дела, поэтому компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты, то есть компетентный человек должен не только знать суть проблемы, но и уметь решать её, причем гибко применяя адекватные методы; в-третьих, компетентный специалист должен обладать критическим мышлением, позволяющим принимать точные решения на основе самостоятельной оценки проблемы. С учетом вышеизложенного, содержание понятия компетентности включает в себя следующие основные признаки: мобильность знания, гибкость метода решения проблем и критичность мышления. Актуальность такого подхода обусловлена необходимостью доведения результатов образования до востребованных современным обществом параметров: мобильность человека, его способность быстро реагировать на смену условий и социальных реалий, гуманистической направленности его поведения.

В современной педагогической парадигме утверждается, что идеальным – компетентным – обучающимся может считаться: самореализующаяся личность, ответственная за организацию собственной жизнедеятельности; человек, во-