

**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ И ПРОБЛЕМАХ  
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(6 ноября 2014г.)**

**г. Красноярск  
2014 г.**

**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики** / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Красноярск, 2014. 144 с.

**Редакционная коллегия:**

канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд. пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Виневская А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), д-р пед. наук, профессор Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Семина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург)

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

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

## Содержание

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)</b> .....	7
<b>СЕКЦИЯ №1.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)</b> .....	7
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ Аржакова М.И., Андреева М.П. ....	7
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА Инюшева Е.А. ....	10
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ Гаджиева С.Ю. ....	13
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ К УСЛОВИЯМ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА Колосова Н.В., Бондаренко О.А. ....	16
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА Шайсламова Г.З., Кириллова И.О. ....	18
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ Цыбикова Т.С. ....	19
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ Бирюкова М.В. ....	21
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЙ «ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА» Ушаков А.А. ....	23
<b>СЕКЦИЯ №2.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)</b> .....	25
НАРОДНАЯ ТРЯПИЧНАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ Беженова О.Л. ....	25
О ПОНЯТИИ «ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ» ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Самодурова О.М. ....	27
ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПРОГРАММНОЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА Тарасюк В.Б., Травкин Е.И. ....	29
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ Сечкарева Г.Г., Тофан И.В., Оганесян Ю.Э. ....	33
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИНОФИЛЬМОВ С ПОМОЩЬЮ СУБТИТРОВ Яковлева Л.В., Ткачева И.А. ....	36
ПРИОБЩЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ КАРАТЭ-ДО Губжоков З.Б. ....	38
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Манухина Е.С. ....	41
РОЛЬ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ Сенникова К.В., Янковская О.В. ....	43
ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ Манухина Е.С. ....	46
<b>СЕКЦИЯ №3.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)</b> .....	49
УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ Махонько А.В., Сальникова О.Д. ....	49

<b>СЕКЦИЯ №4.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ</b>	
<b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)</b> .....	<b>51</b>
К ВОПРОСУ МЫШЕЧНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ ОЩУЩЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВРАЧА	
Павлов В.И., Камбурова И.Н., Павлов С.В. ....	51
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Борисова М.М. ....	53
<b>СЕКЦИЯ №5.</b>	
<b>ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)</b> .....	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №6.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)</b> .....	<b>56</b>
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ	
Токтохоева Т.А., Немчинова Т.В. ....	56
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОЙ И ИТАЛЬЯНСКОЙ ПЕВЧЕСКИХ ШКОЛ В ВОКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ПЕДАГОГИКЕ	
Рассказова М.А. ....	59
К ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
Волкова Н.Г. ....	61
О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	
Федотова Л.А., Абраменко Е.В. ....	64
ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД	
Дегтерев В.А. ....	66
ПРОЕКТНЫЙ ОФИС КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ	
Анохина Л.В. ....	69
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПОДГОТОВКЕ СЛУШАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЗАЩИТЫ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ	
Соловьева Е.Э. ....	72
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ КУРАТОРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ	
Сомкина М.А. ....	75
СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	
Петрова М.С. ....	77
ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ	
Поплёвина В.А. ....	79
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА	
Молчанова Н.В. ....	81
ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	
Елизова Е.И. ....	83
<b>СЕКЦИЯ №7.</b>	
<b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b> .....	<b>86</b>
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ	
Инюшева Е.А., Лужняк Р.В. ....	86
ЗАИМСТВОВАННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ - ФИЛОЛОГОВ	
Григорьева Т.И. ....	89

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕДИЦИНСКАЯ БИОХИМИЯ»	
Артюкова О.А., Лемешко Т.Н. ....	91
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС	
Атаманенко Н.В., Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. ....	94
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	
Гурьев М.Е. ....	97
<b>СЕКЦИЯ №8.</b>	
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b> .....	<b>101</b>
К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕРЕНИЯХ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФЕДЕРАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНЫХ МОНИТОРИНГОВ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ	
Донской В.И., Пешня И.С. ....	101
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	
Якуничева Е.А. ....	106
<b>СЕКЦИЯ №9.</b>	
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	<b>109</b>
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УДАЛЕННЫХ ДРУГ ОТ ДРУГА ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	
Сечкарева Г.Г., Быкова М.А., Матюпкина Л.О. ....	109
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ БЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ CMS WORDPRESS	
Васильев Д.А. ....	111
ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ КЕЙСОВ ДЛЯ КУРСА ПО ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ	
Ковтун О.И. ....	113
<b>СЕКЦИЯ №10.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА</b> .....	<b>115</b>
<b>СЕКЦИЯ №11.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	<b>115</b>
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ВНУТРИ СЕМЬИ	
Чиркова И.А., Семиколенов М.В. ....	115
<b>СЕКЦИЯ №12.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>118</b>
ЛИЧНОСТНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ ФГОС НОО	
Юркина Т.А. ....	118
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)</b> .....	<b>120</b>
<b>СЕКЦИЯ №13.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)</b> .....	<b>120</b>
КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ВТОРИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	
Тухватуллина С.Ю. ....	120
ПЛАНИРОВАНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ СИСТЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	
Юшинская Ж.А. ....	122
<b>СЕКЦИЯ №14.</b>	
<b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)</b> .....	<b>125</b>

<b>СЕКЦИЯ №15.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА</b>	
<b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) .....</b>	<b>125</b>
<b>СЕКЦИЯ №16.</b>	
<b>МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) .....</b>	<b>125</b>
<b>ВАЖНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У БОЛЬНЫХ</b>	
<b>ХРОНИЧЕСКИМИ ОБЛИТЕРИРУЮЩИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ АРТЕРИЙ НИЖНИХ</b>	
<b>КОНЕЧНОСТЕЙ</b>	
Мостовая Л.И. ....	125
<b>СЕКЦИЯ №17.</b>	
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05).....</b>	<b>127</b>
<b>СЕКЦИЯ №18.</b>	
<b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) .....</b>	<b>127</b>
<b>К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА ЛИЧНОСТИ КЛИЕНТА ПРИ</b>	
<b>ОКАЗАНИИ ЕМУ БЕСПЛАТНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ</b>	
Васкэ Е.В., Серегина Е.В. ....	127
<b>СЕКЦИЯ №19.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07).....</b>	<b>133</b>
<b>СЕКЦИЯ №20.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) .....</b>	<b>133</b>
<b>СЕКЦИЯ №21.</b>	
<b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....</b>	<b>133</b>
<b>СЕКЦИЯ №22.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) .....</b>	<b>133</b>
<b>ВИНА И СТЫД: ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ</b>	
Алимов А.А. ....	133
<b>НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО, КАК ФАКТОР ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ</b>	
Титкова Л.С. ....	136
<b>САМОРАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ</b>	
<b>ФЕДЕРАЦИИ</b>	
Воробьев В.М., Инюшева Е.А. ....	139
<b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД .....</b>	<b>142</b>

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

## СЕКЦИЯ №1.

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ

Аржакова М.И.<sup>1</sup>, Андреева М.П.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>магистрант 2 курса группы МПО-13, <sup>2</sup>к.п.н, доцент

Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г.Якутск

Со словом «экскурсия» у каждого человека связаны различные воспоминания. Наверное, нет человека, который за свою жизнь ни разу не побывал на экскурсиях. Главное значение экскурсии в том, чтобы научить находить и улавливать общие законы в природе различного рода явлений реальной действительности, тем самым способствовать развитию умственных способностей как умение анализировать и синтезировать информационные сообщения, обобщать и выделять главное.

Экскурсия – это такая форма организации обучения, которая объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и обеспечивает учащимся через их непосредственные наблюдения, знакомство с предметами и явлениями в их естественном окружении [2].

В современном химическом образовании теоретические модели, структуры и терминология современной химии стремительно развиваются и усложняются. Поэтому школьный курс химии должен предоставлять большие возможности для знакомства школьников с методами научного познания природы, современными технологиями производства, с экологическими проблемами. Но как показывает практика, современные школьники не понимают связи химии с жизнью [1].

В школах нашей республики вышеназванная проблема стоит более остро, так как у нас нет предприятий химических производств, не так сильно развита научно-производственная сфера, применяющая современные достижения науки химии. Во-первых, экскурсии требуют большой подготовительной работы, договоренности с объектами экскурсии, четкой и безопасной организации всех этапов экскурсии, как инструктаж по ТБ, ведение журнала, соблюдение всеми правил безопасности и т.д. Во-вторых, экскурсии требуют большего времени, чем 45 минут (один урок), поэтому проводят их во внеурочное время, что связано с определенными трудностями. В-третьих, не все предприятия, производства идут навстречу, договориться с ними бывает сложно. Многие предприятия не готовы принять целый класс, так как не позволяет площадь помещения, производственных цехов, лабораторий.

Устранению этой проблемы могут помочь виртуальные экскурсии, с помощью которых учащиеся могли бы без всяких сложностей оказаться в производственных цехах, научной лаборатории. Виртуальные экскурсии – понятие новое, в педагогическом поприще явление новое, в методическом плане еще не разработанная форма обучения.

Виртуальная экскурсия - это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т.д. [3].

Сравнение виртуальной экскурсии с традиционной приводится в Табл. 1.

Таблица 1

Сравнение разных форм экскурсий

Элементы сравнения	Традиционная экскурсия	Виртуальная экскурсия
Цели и задачи	– ознакомить учащихся с предприятием, с историей и перспективами развития его развития;	– ознакомить учащихся с предприятием, с историей и перспективами развития его развития;

Элементы сравнения	Традиционная экскурсия	Виртуальная экскурсия
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– раскрыть содержание основных профессий предприятия, показать их значимость и взаимосвязь;</li> <li>– расширить политехническое образования учащихся.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– раскрыть содержание основных профессий предприятия, показать их значимость и взаимосвязь;</li> <li>– расширить политехническое образования учащихся.</li> </ul>
Объект	– объекты доступные для посещения	– объекты доступные для посещения и недоступные для посещения
Подготовительный этап	<ul style="list-style-type: none"> <li>– составление календарно-тематического плана</li> <li>– выбор объектов экскурсии</li> <li>– договор с предприятием</li> <li>– получить разрешение у директора школы или классного руководителя</li> <li>– подготовка содержания экскурсии</li> <li>– составление маршрута вместе с экскурсоводом</li> <li>– предупредить учащихся и их родителей о предстоящей экскурсии</li> <li>– ознакомить учащихся с ТБ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– составление календарно-тематического плана</li> <li>– выбор объектов экскурсии</li> <li>– договор с предприятием</li> <li>–</li> <li>– подготовка содержания экскурсии</li> <li>–</li> <li>–</li> </ul>
Проведение экскурсии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– определение места и времени сбора учащихся</li> <li>– переключки</li> <li>– повторение ТБ</li> <li>– выезд на место проведения экскурсии</li> <li>– встреча с экскурсоводом</li> <li>– экскурсия (ход)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–</li> <li>–</li> <li>–</li> <li>–</li> <li>–</li> <li>– экскурсия (ход)</li> </ul>
Результаты экскурсии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проверка рабочих листов</li> <li>– провести контрольную работу (беседа)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проверка рабочих листов</li> <li>– провести контрольную работу (беседа)</li> </ul>
Длительность экскурсии	– 100-150 минут (сбор, выезд на место экскурсии, выезд с места экскурсии)	– 10-30 минут

Сравнение разных видов экскурсий показывает явные преимущества виртуальных экскурсий от традиционных: не требуют большой затраты времени; органично вписываются в канву урока на любом его этапе и все происходит в классной аудитории; происходит визуализация объектов деятельности промышленных предприятий; раскрывается сущность технологической схемы производства и значение объектов для человека и общества.

Требования к виртуальной экскурсии как к организационной форме работы практически не отличаются от требований к проведению реальных традиционных экскурсий. Но характерными признаками виртуальной реальности являются следующие: моделирование в реальном масштабе времени; имитация окружающей обстановки с высокой степенью реализма; возможность воздействовать на окружающую обстановку и иметь при этом обратную связь [1].

Объектами экскурсии по химии могут быть размещаемые в сети Интернет изображения и отображения реальных объектов: промышленные предприятия, приборы, аппаратура, музейные экспонаты, описание биографий, научной деятельности ученых-химиков, фотогалереи, иллюстрации, озвученные критические материалы и т.д. [1].

Нами выбраны следующие местные объекты виртуальных экскурсий: опытно-промышленный участок резино-технических изделий ООО «НОРДЭЛАСТ», лаборатории химического отделения БГФ ЯГУ,

геохимическая лаборатория АО «Алмазы Анабара», лаборатория ООО «Сахабазальт» с учетом программных требований.

Подготовка экскурсии осуществляется по следующему плану:

1. Определение цели экскурсии;
2. Выбор объект экскурсии;
3. Подготовка виртуальной экскурсии: разработка слайдов, создание видеоматериалов и по необходимости поиск Интернет-ресурсов об изучаемом объекте;
4. Определение задач, которые учащимся необходимо решать на уроке (вопросов);
5. Определение формы отчета или наглядного оформления результатов экскурсии.

Например, виртуальная тематическая экскурсия «Каучук, резина» для учащихся 10-х классов хорошо вписалась в канву урока и заняла всего 10 минут. При разработке презентации и видео следовали следующим принципам:

- научности, предполагающему соответствие содержания экскурсий современному уровню химической науки;
- доступности, предполагающему обеспечение логико-педагогической последовательности учебного материала;
- наглядности; согласно этому принципу средства обучения должны быть достаточно наглядными для формирования соответствующих ассоциаций;
- связи теории с практикой; при выполнении этого принципа экскурсии побуждают учащихся к активной жизнедеятельности, стимулируют у них заинтересованное, добросовестное, ответственное и уважительное отношение к труду, учению, к знаниям.

На этом уроке закрепление знаний проведено в форме виртуальной экскурсии, что само по себе оказалось интересным. Учащиеся закрепили полученные знания по теме, заодно ознакомились с производством ООО «НОРДЭЛАСТ». Структура экскурсии следующая:

- 1) 1 слайд – название: «Каучук и резина» и цель экскурсии: закрепить знания учащихся по теме «Диеновые углеводороды, каучук»;
- 2) 2 слайд – Общее представление о каучуке, краткая история;
- 3) 3 слайд – строение каучука (объемное, пространственное);
- 4) 4 слайд – превращение каучука в резину (химический процесс);
- 5) 5 слайд – Название производственного участка «НОРДЭЛАСТА»;
- 6) Видеоматериал – 7 минут;
- 7) 6 слайд – задания для учащихся:
  1. Благодаря какому уникальному свойству каучук приобрел широкое применение?
  2. Как сказывается пространственное строение на свойство каучука?
  3. Какие свойства приобретает каучук при вальцевании и вулканизации?

Проверка знаний учащихся показало, что они усвоили тему урока с применением виртуальной экскурсии лучше, чем учащиеся контрольного класса по традиционной системе. Таким образом, виртуальные экскурсии с успехом можно использовать на любом этапе урока, взамен традиционных экскурсий с целью повышения интереса к предмету, далее качества знаний.

#### Список литературы

1. Беленькая Л.В. Результаты мастер-класса «Создание виртуальной экскурсии с помощью Power Point».
2. Буринская Н.Н. Учебные экскурсии по химии. Кн для учителя. - М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
3. [www.it-n.ru/communities.aspx](http://www.it-n.ru/communities.aspx): «Творческая площадка по созданию виртуальных экскурсий».

# ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

**Инюшева Е.А.**

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург

Исторический опыт подготовки и обучения военных специалистов показывает, что проблема их личностного развития, всегда были в центре внимания военно-педагогической науки и практики.

Первые действия психолого-педагогического содержания проявлялись еще в древние времена существования славянских народностей на территории нынешней России, Украины и Белоруссии. Военачальники того времени уже понимали роль психологического состояния воинов в бою и применяли в целях его поднятия специальные религиозные обряды и воинские ритуалы.

Начиная с XVII века система отечественного военного психолого-педагогического эмпирического знания приобретает более четкие очертания и реализуется в указах, приказах, уставах и наставлениях. Считается, что у его истоков стоит первый русский император Петр I. Именно в конце XVII – начале XVIII вв. в результате проведенных им реформ (упрочение государственности, строительство регулярной армии и флота и др.) проблема обучения, воспитания и психологической подготовки солдата и матроса к бою становится особенно актуальной.

Сформированная Петром I система воинского обучения и воспитания характеризовалась следующими основными положениями:

- воинское обучение было подчинено единой цели. В ее основу положено требование Петра I обучать солдат тому, «как в бою поступать»;
- система обучения включала в себя два периода: первый – одиночная подготовка молодых рекрутов, второй – подготовка в составе подразделений;
- в подготовку войск введены полевые тактические учения, двухсторонние маневры, на которых создавалась обстановка «яко в самом деле».

В основу воспитания созданного в этот период национального офицерского корпуса были положены идеи формирования строгой дисциплинированности, твердости характера, сознательного отношения к исполнению воинского долга, личной примерности служения Отечеству. В воинском уставе 1698 г. впервые были закреплены принципы военно-профессиональной деятельности офицера:

- начальнику быть образцом нравственности и относиться к солдату, как отцу к детям;
- в солдате формировать и развивать чувство воинской чести, товарищества и взаимной поддержки;
- в личном поведении не допускать грубых, безнравственных и некультурных поступков.

Важным элементом складывающейся системы подготовки войск стали идеи Петра I о единстве обучения и воспитания, зависимости воспитания от практических задач, нравственном элементе в работе с людьми, воспитания в процессе воинской деятельности, реализованные в «Уставе воинском» 1716 г. Устав в то время являлся своего рода сводом правил в области военного дела и был проникнут главной идеей – подготовить российскую армию к эффективному ведению военных действий, исключив из ее деятельности все, что не нужно для достижения победы.

В стремлении поднять качество подготовки войск на уровень, соответствующий национальным традициям и геополитическим устремлениям российского государства того времени, Петр I опирается на ценностные ориентиры личности русского человека. Следовательно, не системой «палочного» воспитания, не плац-парадной муштрой создавал он систему воинского воспитания и обучения, а эффективной боевой подготовкой и действительно высоким искусством психологического и педагогического влияния на солдата и офицера, использованием тех внутренних сил русских воинов, к развитию которых сводилась их военно-профессиональная подготовка.

Активными участниками развития психолого-педагогического наследия Петра I в вопросах подготовки войск и флота к войне в последующие годы выступали П.А. Румянцев, Г.А. Потемкин, А.В. Суворов, Ф.Ф. Ушаков и М.И. Кутузов. Их усилиями в российской армии была создана эффективная система обучения и воспитания воинов, учета в их подготовке индивидуальных психологических особенностей. По их мнению, решающей силой на войне являются люди, обладающие высокими морально-боевыми качествами, дисциплинированностью, знаниями «тайнства победения неприятеля». Особое внимание полководцами уделялось подготовке офицеров, от качества которой зависел боевой дух войск.

Видному отечественному полководцу генералиссимусу А.В. Суворову удалось не только творчески обобщить все лучшее, что было достигнуто отечественной военной наукой и практикой, но и внести существенный вклад в развитие системы обучения и воспитания войск, основные идеи которого изложены в его всемирно-известном труде «Наука побеждать». О качестве профессиональной подготовки в Суворовских войсках ходят легенды. Он учил своих солдат и офицеров только тому, что реально может пригодиться в ходе боевых действий. При обучении Суворов выбирал максимально простые и в тоже время максимально точно моделирующие ситуацию боевого столкновения тренировки. В ходе постоянных тренировок отрабатываемые задачи доводились до автоматизма и совершенства, и эта тактика его никогда не подводила. В самом деле, в ходе реального боевого столкновения солдату некогда думать о сложных схемах и алгоритмах, ему нужно действовать.

Суворовские идеи подготовки войск также нашли свое продолжение в деятельности генерал-фельдмаршала М.И. Кутузова. В воспитании полководец исходил из того, что послушание и дисциплина, «будучи душой службы воинской», зиждется не на наказании, а на сознательном отношении к делу защиты России. Основными методами обучения и воспитания солдат М.И. Кутузов считал убеждение и поощрение за доблестный ратный труд. Он требовал от офицеров быть примером дисциплинированности, нравственной и боевой доблести. В обучении ценил простоту, целесообразность, последовательность, прочность, экономию времени и приближение к боевой обстановке.

Сформированные к середине XIX века теоретические и прикладные основы воинского воспитания и обучения реализуются в деятельности видных военачальников, находят отражение в публикуемых трудах. Основное внимание уделяется нравственному воспитанию, формированию высокого морального духа личного состава.

Особенно ярко это проявилось в военной деятельности героя Крымской войны адмирала П.С. Нахимова. Наиболее действенным средством воспитания он считал личный пример офицера. Как и А.В. Суворов, адмирал требовал инициативы от подчиненных в боевой обстановке. В связи с этим, в приказе на сражение под Синопом он напишет: «...все предварительные наставления при переменившихся обстоятельствах могут затруднить командира, знающего свое дело, и поэтому я предоставляю каждому совершенно независимо действовать по усмотрению своему, но непременно исполнить свой долг».

Совершенствование воинского обучения и воспитания в русской армии и последующее становление целостной системы военных психолого-педагогических знаний на основе их последовательного теоретического обоснования связано с именем генерала М.И. Драгомирова. Основываясь на большом опыте службы в войсках, М.И. Драгомиров разработал систему обучения и воспитания, которая в наиболее полной мере учитывала конкретно исторические реальности русской армии и специфику русского национального характера, соответствовала последним достижениям мировой военно-теоретической мысли. Его военно-педагогические идеи отличались тесной связью с потребностями боевой практики войск, стремлением к всестороннему развитию личности солдат, привитию им лучших нравственных начал.

В деле подготовки войск М.И. Драгомиров главное внимание отводил вопросам нравственного воспитания. В связи с этим он выделял следующие педагогические задачи: привитие военнослужащим боевого духа («нравственной энергии»), патриотизма и дисциплины. С его точки зрения воинская дисциплина «есть совокупность нравственных, физических и умственных навыков, нужных для того, чтобы офицеры и солдаты всех степеней отвечали своему назначению». При этом он замечал, что духовный потенциал военнослужащего может раскрыться лишь в условиях строгого соблюдения дисциплины и через дисциплину. Большие требования предъявлял генерал к офицеру, который, по его мнению, «должен обладать искренней преданностью и любовью к военному делу, которое требует от него значительного напряжения, как духовных, так и физических сил...».

Достаточный интерес для военной науки представляет военное психолого-педагогическое наследие генерала М.Д. Бонч-Бруевича. Во многих своих трудах он выделял мысль о том, что «основным фактором в военном деле был, есть и будет человек». Поэтому главной задачей воспитания и образования в армии он также считал «обращение новобранца в солдата, не ломая в нем человека». В связи с этим он призывал видеть в любом военнослужащем, будь то солдат, офицер или генерал, прежде всего личность.

Кузницей военного воспитания М.Д. Бонч-Бруевич считал профессиональные военно-учебные заведения, которые призваны, прежде всего, «воспитывать воспитателей». Он писал: «...воспитать и обучить солдата в состоянии только офицер, да и то только тогда, когда он будет вести дело по строго продуманной программе, когда сам он будет в достаточной степени подготовлен к этому трудному делу...».

В годы Великой Отечественной войны проблема подготовки офицерских кадров и комплектования Вооруженных Сил получила импульс к развитию. В публикациях этого периода нашли отражение психолого-педагогические идеи, направленные на совершенствование процесса формирования личностных качеств военных

специалистов в условиях боевых действий, раскрытие социально-психологических явлений в воинских коллективах, всестороннее изучение людей и активное использование психологических знаний офицерами в руководстве, обучении и воспитании воинов.

Объективно существующая необходимость сокращения времени подготовки офицеров обусловила необходимость поиска педагогических приемов развития личности военных специалистов через разъяснение и убеждение, яркое и действенное слово, тренировку воли, критику и самокритику, обобщение боевого опыта. При этом процесс обучения и воспитания офицеров должен продолжаться в войсках посредством сочетания самообучения и самовоспитания, с обучением тому, чем владеют бойцы. Такие взаимоотношения командиров и подчиненных, по мнению военных исследователей, не только повышали качество подготовки военных специалистов, но и укрепляли морально-психологический климат в воинском коллективе и повышали морально-психологическую готовность к ведению боевых действий.

Исследования педагогов и психологов этого периода также имели направленность на повышение эффективности боевых действий. В качестве приоритетной выдвигалась проблема повышения качества руководства войсками путем раскрытия педагогических основ деятельности командиров, умения решать тактические и стратегические задачи, развития практического мышления командира.

В целом, анализ публикаций военных лет свидетельствует о том, что, наряду с общедидактическими подходами к рассмотрению проблем подготовки военных кадров в них нашли отражение специфические приемы психолого-педагогических воздействий на личность военных специалистов в практике обучения и воспитания. Военными исследователями, педагогами и психологами, с учетом активного ведения Вооруженными Силами СССР боевых действий, был определен перечень основных профессионально-важных качеств (ПВК) офицера, к которым отнесены устойчивость и готовность к самоотверженным действиям, способность сохранять присутствие духа, действовать разумно и уверенно, находясь под воздействием различных факторов боевой обстановки. Развитие личности военного специалиста было сведено к мобилизации человеческих возможностей, формированию психологического настроя и благоприятного морально-психологического климата в воинском коллективе. Иными словами, личностное развитие офицеров в этот период рассматривалось как составная часть системы обеспечения боя.

В последующие годы накопление экспериментальных данных при решении задач, связанных с повышением качества подготовки военных специалистов, определило обращение исследователей к проблемам развития отдельных элементов личностной структуры будущих офицеров: интеллектуальных способностей, волевых качеств, педагогического такта, авторитета и т.д. Проникновение в сущность закономерностей развития личности военного специалиста и исследование личностной структуры будущих офицеров с позиций поэтапного формирования качеств и свойств представлено в трудах А.И. Александрова [1978], В.П. Петрова [1984]. Анализ работ показал, что процесс профессионального становления военных специалистов динамичен и противоречив по своей природе. При этом переход к очередной фазе развития возможен при условии наличия предпосылок, сложившихся на предшествующем этапе, и, следовательно, периодизация любого процесса – это не механическое членение его на части, произвольно избранные исследователем, а строго объективное разграничение в соответствии с качественными изменениями личностной структуры курсанта.

Движущие силы развития личности глубоко раскрыты А.В. Барабанщиковым, Г.А. Давыдовым, М.И. Дьяченко, К.К. Платоновым. По мнению авторов, развитие качеств личности будущего офицера происходит не на голом месте, а осуществляется на базе тех психических функций и свойств, которые сложились в предшествующий период жизни. Данный процесс не является простым, эволюционным развитием тех или иных свойств и черт, а представляет собой качественное преобразование личности курсанта, его взглядов и убеждений, потребностей и мотивов, характера и поведения. Движущими силами такого развития, по мнению исследователей, выступают “...противоречия между сформировавшимися потребностями и новыми способами деятельности, которые могут выступать движущей силой, если их смысл и необходимость разрешения понятны курсантам”.

Соглашаясь с авторами, выделяющими в качестве платформы развития личности курсанта в военной образовательной системе - сложившиеся психические функции и свойства, можно сделать вывод о том, что для повышения качества подготовки военного специалиста необходимо доскональное изучение структурных элементов психической организации личности, раскрытие корреляционного механизма их взаимосвязи и ситуаций развития. При этом психолого-педагогические воздействия, реализуемые в процессе обучения и воспитания курсантов, будут преломляться через их внутренние свойства и эффект той или иной отдельной реакции даже на изолированный одиночный стимул будет определяться системным механизмом поведения будущих офицеров. Таким образом, изучение личности курсанта представляет собой базовый этап воздействий на обучающихся.

Реализация личности военного специалиста в «совокупности многообразных деятельностей» определила возможность проведения исследований по оценке влияния различных факторов на показатели учебной и служебной деятельности.

Единство профессионального и личностного развития, в основе которого лежит принцип саморазвития, создало предпосылки для объединения рядом исследователей существующих концепций профессионального становления специалистов в рамках личностно-развивающего подхода. К основным направлениям исследования профессионального развития личности в рамках личностно-развивающего подхода относятся следующие:

- содержательное, включающее разработку концептуальных и технологических моделей профессионального развития личности;
- динамическое, охватывающее все временное поле профессионального развития личности;
- институциональное, содержащее характеристики типа социума, в котором функционирует «рынок профессий», вида образовательной системы и особенностей конкретных социальных групп, в которых реализуется процесс профессионального развития.

Последовательная и системная реализация мероприятий психолого-педагогического характера в контексте профессиональной деятельности раскрыта в работах В.Л. Васильева, В.П. Давыдова, Г.С. Никифорова, А.А. Реана, А.Т. Ситникова, А.М. Столяренко, А.Т. Шестакова. В трудах этих авторов представлены концептуальные положения об организации непрерывного сопровождения специалиста, рассматриваемого в качестве обязательного условия его становления и профессионального совершенствования. В качестве основного принципа организации сопровождения исследователи определяют принцип «этапности», сущность которого состоит в разработке определенной последовательности мероприятий, обеспечивающих накопление информации о человеке на разных этапах его профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований, исторических документов, специальных литературных источников показал, что проблемы личностного развития военных кадров в процессе профессионального становления нашли отражение в военной педагогической науке, теории профессионального развития, теории управления персоналом. Личностный рост военных специалистов происходит в процессе обучения и воспитания под влиянием значительного количества факторов, условий и характера деятельности.

#### **Список литературы**

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера. – М., Воениздат, 1985.-142 с.
2. Бобровский П. О. Военное право в России при Петре Великом. Ч. 2. Вып. репринт. – СПб.: Издание Военно-Ученого комитета Главного Штаба, 1898. – 449 с.
3. Вдовюк В.И. Военно-педагогическая этика советского офицера.- М.: ВПА, 1981. С 23-38.
4. Вдовюк В.И., Шабанов Г.А. Педагогика высшей школы: Современные проблемы. - М: ВУ, 1996. - 68 с.
5. Дерман В.И. Драгомиров о воспитании и обучении войск. - М.: Воениздат, 1946. - 37 с.
6. Суворов А.В. Наука побеждать.- М.:Воениздат, 1987.- 38 с.
7. Теплов Б.М. Ум полководца.- М.: Педагогика, 1990. - С. 15-49 с.
8. Фролов Ю.П. Изучение человека – бойца. О практическом применении психофизиологических методов к укомплектованию Красной Армии, отбору по родам войск и рационализации трудовых процессов.- М., Гос. Изд.-во, 1926. - 48 с.

### **МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

**Гаджиева С.Ю.**

Азербайджанский Государственный Экономический Университет, г.Дербент

Термин культурно - образовательная деятельность используется в отечественном музееведении с начала 1990-х годов. До этого употреблялись другие понятия (массовая политико-просветительная работа, научно - просветительная), отражавшие понимание сущности работы с посетителями в различные исторические периоды и менявшиеся быстрее, чем терминология для обозначения других направлений музейной деятельности. В широком смысле музейная культура - это ценностное отношение человека к действительности, уважение к истории человечества, умение оценивать в повседневной жизни предметы музейного значения [2, с. 27].

В современных условиях культурно - образовательная деятельность ориентирована на личность потенциального и реального музейного посетителя, в связи с этим можно обозначить следующие ее основные направления: информирование, обучение, развитие творческих начал, общение, отдых. Основной целью музейной педагогики является приобщение к музеям подрастающего поколения, творческое развитие личности [7, с. 14].

Термин "музейная педагогика" появился впервые в связи с обсуждением проблем взаимодействия музея и школы. И первоначально трактовался как направление музейной деятельности, ориентированное преимущественно на работу с учащимися. Сейчас же музейная педагогика понимается как научная дисциплина, находящаяся на стыке музееведения, педагогики и психологии и рассматривающая музей как образовательную систему [6, с.67]. Основой музейной педагогики является музейно-педагогический процесс, через который происходит передача культурного и исторического опыта.

В соответствии с этой целью музей воспринимается как место осуществления культурно-исторического диалога. Посредством музейной педагогики человек приобщается к культурным ценностям, учится понимать конкретные проявления всеобщего. Таким образом, осуществляется прямой опыт общения с предметами, когда главными становятся не предметы, а выраженные ими значения, культурные ассоциации посетителя в процессе активного освоения музейного пространства. Причем предметно-пространственная среда музея может включать как произведения искусства, экзотические предметы, исторические реликвии, так и памятники природы.

Благодаря музейной педагогике посетитель, перейдя в музей, перестает быть бессловесным объектом, на который обрушивается огромный поток информации, он становится собеседником, полноправным партнером, участником диалога, который предлагает ему музей [4, с.45].

Однако для приобретения методических навыков в музейно - педагогической деятельности необходимо четко представлять цель и задачи работы в каждом из указанных направлений, а также продумывать наиболее оптимальную форму работы с музейной аудиторией и методы педагогического воздействия.

Совокупность различных форм, объединенных общей темой и подчиненных единой педагогической цели, становятся основой музейно - педагогической программы.

Количество форм культурно - образовательной работы в музеях варьируется от десятка до сотни и более. К базовым традиционным формам культурно - образовательной деятельности относят кроме экскурсии, лекцию, клуб, студию, кружок, вечера встреч, театрализованные представления, музейные праздники и другие [3, с. 138].

Основной принцип любой формы культурно - образовательной деятельности - предоставление посетителям возможности заниматься тем, что их интересует, создание условий для самореализации. При этом важно учитывать психологические особенности различных типов и категорий музейных посетителей. Эффективность этой работы зависит и от взаимодействия музея со школой, интеграции школьной и музейной педагогики.

В настоящее время культурно - образовательная деятельность - одно из ведущих направлений музейной работы, прежде всего, с детской и подростковой аудиторией. В музеях разрабатываются адресные программы, ориентированные как на детскую, так и взрослую аудиторию, создаются отделы образования с новой структурой, организовываются детские центры, экспозиции, выставки для детей и семей. Процессы интеграции способствуют выявлению новой проблематики, методик, что находит преломление в культурно - образовательных программах, проектах. Музейная культура характеризуется целенаправленностью посещения музея и осмотра экспозиции. Для характеристики музейной культуры посетителя очень важно, осознает ли он специфичность музейной информации по сравнению с другими источниками, а также обладает ли он навыками общения с музеями (частота посещения музеев и выставок) [8, с.101].

Значение музейной педагогики как научной дисциплины определяется тем, что она дает тот методологический инструментарий, который позволяет осмыслить все виды музейной деятельности в педагогическом аспекте и тем самым повысить уровень общения музея с аудиторией, его социальный статус. Музейно-специфический образовательно-воспитательный процесс как существенная составная часть музейной деятельности является предметом исследования музейной педагогики.

Аудитория посетителей музея делится по следующим показателям: образовательный уровень, профессиональная принадлежность, возраст, пол, место жительства.

Также можно проанализировать аудиторию с точки зрения направленности ее интересов к определенным видам музейной деятельности. В этом случае выделяются аудитория выставок или лекториев, посетители "выходного дня", те, кто участвуют в научных исследованиях музея, и пр. Это, как правило, совершенно разные аудитории по своему демографическому составу, интересам, предпочтениям, требованиям, которые они предъявляют к музею [1, с.5].

Аспекты музейной педагогики необходимо учитывать и в процессе отбора, комплектования, изучения и хранения музейных предметов в целях их возможного включения в экспозицию или использования в других видах образовательно-воспитательной деятельности музея. Музейно-педагогическое исследование ставит задачу разработки теоретических и методических основ образовательно-воспитательного процесса в музее, а также изучения возможностей применения результатов этого исследования в подготовке экспозиций и в работе с посетителями на экспозиции и в учебных кабинетах.

Музейная педагогика анализирует потребности различных социальных и возрастных групп посетителей, изучает особенности их восприятия экспозиции и вырабатывает дифференцированные методики по работе с ними. В определенных случаях она вносит необходимые коррективы в содержание самой экспозиции.

Основные направления исследований в сфере музейной педагогики можно структурировать следующим образом:

1. Проблема изучения образовательной специфики музея.
2. Эффективность музейной коммуникации.
3. Изучение музейной аудитории.
4. Создание и апробация новых методик и программ для различных категорий посетителей.
5. Установление оптимальных форм взаимодействия с партнерами по культурно-образовательной деятельности.
6. Изучение истории музейно-педагогической мысли и культурно-образовательной деятельности музеев.

Во многих зарубежных странах музей рассматривается как система "параллельного обучения". Музеи привлекаются к разработке и осуществлению проектов в области образования. Педагогические возможности музеев используются при создании комплексных образовательных программ, факультативных циклов, организации клубных, обрядовых форм деятельности [5, с. 49].

Достижения современной отечественной музейной педагогики невозможны без знания идей и наработок наших предшественников. Решение столь сложных задач возможно лишь посредством исследований на базе общей педагогики, социологии и психологии.

Таким образом, музейная педагогика в школах накапливает огромный потенциал, реализуемый в образовательной модели, ценностями которой являются: сохранение и удержание культурных традиций; умственное развитие учащихся в процессе активного и сознательного усвоения знаний основ наук и их практического применения; формирование представлений о целостной картине мира и др.

#### Список литературы

1. Ванслова Е.Г. Музейная педагогика // Воспитание школьника, - 2000. - №4. - С.11-14; №5. - С.4-6.
2. Гетманская Е.В. Музейная культура учащихся в контексте литературной среды // Педагогика. - 2007. - №5. - С.27-32.
3. Макарова Н., Чичканова Т., Образовательная среда в музее? - да, если этот музей детский // Народное образование. - 2002. - №2. - С.133-140.
4. Решетников Н.И. О некоторых аспектах музейной педагогики // Комплексный подход к массовой идейно-воспитательной работе исторических и краеведческих музеев. - М.: 1984. - С.44-50.
5. Спиридонова Е. Музейная педагогика в школе // Искусство в школе. - 2007. - 31. - С.49-51.
6. Столяров Б.А. Педагогическая деятельность музея // Дошкольное воспитание. - 2002. - №11. - С.66-71.
7. Чумалова Т. Музейная педагогика сегодня // Искусство. - 2003. - №8. - С.14.
8. Шухман Л.П. Формирование музейной культуры детей и подростков в сфере досуга // Краеведение Сибири. История и современные проблемы: Тезисы региональной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Кемеровской областного краеведческого музея. Кемерово, 6 - 8 октября 1999г. - С.101-103.

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ К УСЛОВИЯМ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Колосова Н.В.<sup>1</sup>, Бондаренко О.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

<sup>2</sup>Ставропольское президентское кадетское училище, г. Ставрополь

Современное российское образование претерпевает значительные изменения, требующие основного пересмотра всей системы обучения и воспитания молодого поколения, поиска новых и в тоже время возрождения старых форм и методов работы с молодежью. Одной из ранее существующих традиций российской педагогики является деятельность кадетских корпусов и училищ, выпускники которых на протяжении 200-летней истории являлись цветом нации, составляли славу и гордость русского народа.

И сегодня со всей определенностью можно сказать, что в начале третьего тысячелетия в России вновь оказался востребованным данный тип образовательных учреждений, который должен быть учтен при формировании инновационной доктрины национального воспитания и образования.

В.В. Путин отмечал важность воспитания молодежи в духе патриотизма и необходимость поддержки кадетских учебных заведений, поскольку они выполняют важнейшую задачу – подготовка граждан России, способных нестандартно и творчески мыслить, быстро принимать решения, быть инициативными и готовым и к служению России на военном и гражданском поприще. Для ее решения в каждом регионе страны Министерством обороны созданы президентские кадетские училища. Так, 1 сентября 2011 года открылось Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Ставропольское президентское кадетское училище».

Одновременно с созданием кадетских училищ нового типа существенно изменился подход к системе воспитания и обучения детей в стенах довузовских образовательных учреждений Минобороны. Отличительной особенностью кадетского училища от массовой общеобразовательной является то, что дети, попадая в такое учебное заведение, попадают в условия повышенных умственных, физических и психологических нагрузок, сталкиваются с рядом разнообразных проблем в период адаптации: обучение в закрытом образовательном учреждении пансионного типа, перемена места жительства, отделение от семьи, переход к самостоятельному быту, изменение питания, жизнь в новом коллективе, жизнь по воинскому уставу.

Поступление подростка в кадетское училище сопровождается изменением его социального статуса, межличностных контактов, жизненных стереотипов, сложившейся системы взаимоотношений с окружением и неизбежно требует пересмотра установок, отношений, представлений о своих социальных ролях таким образом, чтобы они были адекватны вновь сложившимся условиям жизнедеятельности. Трудности в адаптации к жизнедеятельности кадетского училища определяются, в первую очередь, спецификой образовательного пространства.

Существует множество определений адаптации, как имеющих общий, очень широкий смысл, так и сводящих сущность адаптационного процесса к явлениям одного из множества уровней – от биохимического до социального. В начале XIX века понятие адаптации вышло за рамки эволюционной теории и общей биологии и к настоящему времени находит применение практически во всех отраслях научного знания.

Адаптация является одной из составляющих социализации. В переводе с латинского (от лат. – *adaptio* – приспособляю) она означает «прилаживание организма и его функций, органов, клеток с условиями среды» [1]. Адаптация, как процесс, означает приспособление личности или социальной группы, попавшей в трудную ситуацию в реальной среде к этой среде.

По мнению А.В. Мудрика, адаптация представляет собой устойчивую модель поведения в определенных условиях и ситуациях [2].

В словаре по социальной педагогике социальная адаптация – это «активное приспособление человека к условиям социальной среды путем усвоения норм, ценностей, стилей поведения, принятых в обществе» [4].

С позиции М.А. Галагузовой, социальная адаптация ребенка есть процесс активного приспособления его к условиям социальной среды; вид взаимодействия ребенка с социальной средой [4].

Кардинальные изменения образа жизни подростка ведут к определенным трудностям в адаптации к условиям кадетского училища, смягчить или избежать которые возможно, благодаря психолого-педагогическому сопровождению каждого кадета в первый и последующие годы его обучения.

Вопросы, связанные с адаптацией ребенка к школе, получили отражение в трудах отечественных психологов и педагогов, в частности, социально-психологические аспекты адаптации ребенка (Г.М. Андреева, Г. А. Балла, Г. Е. Залесский, А. Н. Леонтьев, Литвиненко, Ю. Н. Кулютин, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, А. А.

Налчаджян, Л.Я. Олифренко, А. В. Петровский, А. М. Прихожан, Л. Рубинштейн, Т. Шибутани) [3]; взаимодействие среды и личности (Ю. М. Бандура, В. А. Мануйлов, В. И. Петровский, В. И. Слободчиков и др.); особенности адаптации учащихся военизированных учебных заведений (А.А. Курагина, В. Ю. Ромайкин, Н. Ю. Милованова, Ж.Г. Сенокосов) [2]; сопровождение процесса адаптации подростков в различных социокультурных средах (М. Р. Битянова, В. Ф. Вишнякова, О.С. Газман, Ю.Н. Галагузова, Е.И. Казакова, И.А. Липский, В. В. Морозов, Р. В. Овчаренко, Л.Я. Олифренко, Г. С. Тагирова, И.Ю. Трус, Т.Т. Щелина, Л. М. Шипицина и др.).

Анализ литературы показал, что в ней не нашли достаточного отражения психолого-педагогические аспекты сопровождения адаптации воспитанников кадетского училища к новой для них социальной ситуации жизнедеятельности в условиях военизированного образовательного учреждения и недостаточной его теоретико-методической обеспеченностью.

Новые условия требуют изменения динамического стереотипа мышления и поведения подростков. И чем быстрее подросток включится в разнообразные ситуации нового окружения, преобразует, переосмыслит для себя действительность, переживет для себя свои личностные конфликты, будет готов к преодолению преград, тем быстрее и безболезненней пройдет процесс адаптации. Быстро включиться в учебно-воспитательный процесс ребятам мешает ряд психологических проблем, которые появились у ребенка еще до поступления в кадетское училище. В кадетском корпусе учатся дети, родители которых являются военнослужащими или военнослужащими запаса, погибли на войне, умерли, один из родителей оставил семью или оба бросили ребенка на попечение своих родственников.

К тому же, адаптационный процесс приходится на пубертатный период. На фоне незавершенного роста и развития наступает период полового созревания, резко перестраивается функция гипоталамо-гипофизарной системы, преобладание процессов возбуждения над торможением, изменение всех физиологических функций.

Одной из важных задач психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в Ставропольском президентском кадетском училище является создание условий для успешного обучения и развития воспитанника в условиях новой образовательной среды. Работа педагогов и психолога нацелена на создание условий для совершения воспитанником осознанного, ответственного и самостоятельного выбора жизненного пути, изучение личности кадета, особенностей приспособления к психологическому климату, традициям и нормам коллектива, к системе социальных ролей, вытекающих из структуры взаимоотношений. Эффективность процесса адаптации определяет успешность освоения кадетом новой деятельности.

На первом году обучения в училище у кадет и их родителей возникает ряд трудностей, обусловленных личностными особенностями, несоответствием представлений о реальных условиях и воспитания, высокими учебными и дисциплинарными требованиями. Перед воспитанниками стоят взрослые задачи:

- принять нормы, правила и традиции кадетского училища.
- быть дисциплинированным и ответственно относиться к своим обязанностям, уметь отвечать за свои поступки.
- иметь и развивать способности к самостоятельному и качественному усвоению учебного материала.
- занять достойное место в коллективе, выработать адекватный стиль общения и взаимодействия с кадетами, воспитателями и учителями.
- выработать навыки и потребности в самообразовании, саморазвитии и личностном росте.

Психолого-педагогическая адаптация подразумевает процесс взаимодействия кадета и окружения в учебной и внеучебной деятельности. Кадет считается адаптированным в том случае, когда он, находясь среди других кадет, не конфликтует с ними, доволен своей деятельностью и собой, самоутверждается и свободно выражает свои творческие способности. В свою очередь социальное окружение способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию индивидуальности кадета.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения адаптации подростков к условиям кадетского училища может быть обеспечена, если этот процесс строится на основе личностно-ориентированного подхода и обеспечивает наиболее полный учет возрастных и психологических особенностей; обеспечивается поэтапная деятельность в процессе психолого-педагогического сопровождения, позволяющая изучить индивидуальное своеобразие каждого воспитанника с учетом складывающейся ситуации развития, а также использовать совокупность мер, направленных, с одной стороны, на создание благоприятной среды, а с другой – активное самопроявление воспитанника в учебной и внеучебной деятельности; воспитанники взаимодействуют с субъектом сопровождения, мотивированы и активны в целесообразном самопроявлении в учебное и внеучебное время.

### Список литературы

1. Грицанов А. Новейший философский словарь [Текст] /А. Грицанов. – Минск: Научное издание, 1999. – 327с.
2. Долгая Н.А. Факторы, влияющие на личность кадета в период адаптации в кадетском корпусе [Текст] / Н.А. Долгая // Личность в меняющемся мире. Материалы Международной научно-практической конференции. - Махачкала: ИП Овчинников (АЛЕФ), 2011. - С. 110– 114.
3. Ефимова Н. С. Социальная психология: учебник для бакалавров / Н. С. Ефимова, А. В. Литвинова. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 442 с.
4. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 405 с.

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Шайсламова Г.З.<sup>1</sup>, Кириллова И.О.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>МБОУ «СОШ №196» г. Северск Томской области,

<sup>2</sup>МБОУ «СОШ №198» г. Северск Томской области

В настоящее время число установленных диагнозов «расстройство аутистического спектра» (РАС) катастрофически растет. По данным различных исследований частота подобных расстройств составляет от 6 до 10 на 1000 человек [1]. Аутизм – это комплексное нарушение развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей, а также отставание в развитии этих способностей. Как правило, диагностируются расстройства аутистического спектра у детей в возрасте от 3 до 7 лет, когда становится очевидным нарушение социализации ребёнка в группе сверстников.

Аутистические расстройства влияют не только на самого ребёнка, но и на всю семью, воспитывающую такого ребенка, в целом. Многие родители, услышав от врача диагноз, приходят в смятение. Когда они находят разъяснения в справочниках, то совсем отчаиваются, так как не находят не только ничего утешительного для себя, но и ответов на самые актуальные вопросы. В одних публикациях аутизм и расстройства этой группы заболеваний приравнивается к одаренности ребенка, в других - сравнивается с шизофренией.

Внешне ребенок с аутистическим расстройством чаще всего даже не реагирует на окружающих его людей, ведет себя так, будто он один, или находится возле детей и взрослых, но не с ними. Он не допускает в свой внутренний мир никого. Практически невозможно узнать или догадаться о его переживаниях, желаниях и страхах. И естественно, воспитатель или учитель, даже самый добрый и чуткий, не всегда имеет возможность вести постоянное целенаправленное наблюдение за ребенком. Поэтому, чтобы лучше понять ребенка и оказать ему помощь в адаптации к детскому коллективу, педагогу необходимо работать в тесном контакте и взаимодействии с родителями этого ребенка.

Именно родители являются первым источником информации о ребёнке, и о том, как аутистическое расстройство проявляется в его поведении и повседневной деятельности. Узнав, к какому типу относится расстройство ребёнка, учитель обращается к медицинской литературе, чтобы узнать больше информации о протекании заболевания и прогностически отнестись к возможностям социализации и обучения. Учителю лучше начать партнёрство с родителями с первой встречи перед учебным годом. В дальнейшем очень важно согласовать с родителями и установить режим и структуру общения с семьёй в течение всего учебного года.

При первой встрече с семьёй учителю следует акцентировать внимание на индивидуальных особенностях ученика, выявлении его сильных сторон и сфер затруднений. Семья может иметь практические предложения по приспособлениям, которые необходимы их ребёнку в классе с тем, чтобы помочь по максимуму раскрыть учебный потенциал, социализироваться. Очень важно во время встречи установить отношения взаимного уважения, сохраняя при этом реалистичные ожидания и внутреннюю конфиденциальность.

Укреплять доверие в отношениях учителя с родителями крайне важно. Взаимодействие с семьёй по продвижению ученика должно носить постоянный характер. По возможности, необходимо составить график ежемесячных встреч для обсуждения продвижения ребёнка и любых проблем, которые могут возникнуть, необходимо также передавать родителям положительные отзывы об успехах от других участников учебного взаимодействия.

Некоторые семьи могли в прошлом иметь негативный опыт общения с сотрудниками дошкольных учреждений, школ, медицинской сферы. Необходимо помочь родителям преодолеть сложившийся негативизм. Если приложить усилия по установлению коммуникации с семьёй в интересах ребёнка, прислушаться к советам и предложениям родителей, они увидят в вас, как учителя, человека заинтересованного, позитивно настроенного, и с большой вероятностью предоставят вам полную поддержку. Учителю в данной ситуации важно осуществлять функции консультанта – фасилитатора, привлекать к работе с ребёнком необходимых специалистов, при необходимости координировать их действия. В период адаптации ребёнка к школе родитель может находиться на занятиях рядом с ним, помогая учителю в налаживании контакта.

Для удобства общения учителя с родителями мы разработали «лист общения», в который включили вопросы, интересующие учителя и родителя. Во время первой встречи учитель может предложить родителям заполнить такой лист. Проанализировав ответы, учитель понимает ключевые моменты в выстраивании взаимоотношения с особенным учеником:

- каковы сильные стороны ребенка;
- какая поддержка ему необходима;
- что лучше всего воздействует на ребенка в плане вознаграждения и мотивации;
- каким способом ребенок лучше всего коммуницирует с другими людьми;
- влияют ли на поведение ребенка изменения в распорядке или переключения на новый вид деятельности;
- есть ли у ребёнка сенсорные проблемы, какой канал восприятия является ведущим.

На практике «лист общения» заполняется родителями в конце каждой четверти, поскольку достижения за достаточно длительный период (2-3 месяца) более заметны. В нём родители определяют общую оценку продвижения ребенка по пятибалльной шкале. Далее отмечаются моменты, что прошло в классе хорошо в этой четверти, а что могло пройти лучше. Ценной информацией листа общения являются рекомендации и советы родителей по поводу того, что могло бы пройти лучше. Получив данную информацию, учитель максимально её использует при работе с ребенком, учитывая замечания и пожелания родителей.

Огромную роль в том, чтобы обучение ребенка с расстройствами аутистического спектра способствовало его вхождению в социум, играет участие семьи в коррекционно-развивающем процессе. Именно систематическое взаимодействие учителей, специалистов и семьи ребенка является важнейшим условием реализации социально-практической направленности в обучении этой группы детей.

#### **Список литературы**

1. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления/Стенли Гринспен, Серена Уидер.- М.:Т еревинф, 2013.- 512 с.
2. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию /Пер. с англ. М.М. Щербаковой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 240 с.

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Цыбикова Т.С.**

Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ

В России в последнее время стали уделять пристальное внимание накоплению интеллектуального потенциала человека как его наиболее существенной составляющей. И многое уже сделано для этого. Проводится поиск и поддержка одаренных детей. Стали традиционными многочисленные творческие конкурсы и фестивали, научно-практические конференции и предметные олимпиады для самореализации одаренной учащейся молодежи. Возникает вопрос: каков эффект от этих форм и от кого зависит его повышение? Конечно, от педагога. Но, не каждый педагог талантлив и готов к работе с одаренными детьми, не у каждого педагога получается. Причины могут быть такими, как все еще сохраняющаяся приверженность многих учителей традиционным способам обучения; отсутствие знаний, необходимых для развития детской одаренности; несформированность мотивации достижений, как собственных, так и ученических. Благодаря тому, что на данный момент в системе образовались такие социально-экономические механизмы, как угроза сокращения и

переход на новую систему оплаты труда, а также нарастающее и хорошо стимулирующее конкурсное движение среди учителей стали эффективно влиять на их работу с одаренными детьми. К научно-исследовательской деятельности учителей следует готовить еще в процессе обучения в вузе.

Главными задачами профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов являются поэтапное развитие у студентов системы ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие будущей профессиональной деятельности; овладение ими системой общенаучного, методологического и профессионального знания о методах учебного и научного познания, системой исследовательских и творческих умений; развитие способности к созданию в будущей профессиональной деятельности благоприятной интеллектуально-творческой атмосферы учебного познания.

Как отмечает В. И. Загвязинский, исследовательский элемент является важнейшим элементом практической педагогической деятельности. Учитель, владеющий исследовательскими умениями и навыками, способный активно и независимо мыслить, умеющий творчески решать различные педагогические задачи, искать новые варианты решений педагогических ситуаций, сможет организовать процесс обучения на должном уровне, отвечающем требованиям современного общества.

Деятельность учителя информатики специфична, а именно, это адаптация содержания обучения учащихся информатике к непрерывно изменяющимся аппаратно-программным средствам, компьютерной техники; обучение учителей других предметов к использованию средств информационных и коммуникационных технологий; координация процессов информатизации; обеспечение информационной связи школы с другими образовательными учреждениями, банками и базами данных. В связи с этим при подготовке будущих учителей к исследовательскому обучению выделяются следующие группы исследовательских умений: операционные (репродуктивные, продуктивные), прогностические, контрольно-оценочные.

Состав исследовательских умений:

- операционных: анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать, систематизировать, применять теоретические знания и практические умения в нестандартных условиях; «получать» новые знания; выделять причинно-следственные связи между объектами);
- прогностических: формулировать гипотезу, цели и задачи; предвидеть результаты, перспективы развития, возможные отклонения и нежелательные явления; осуществлять отбор содержания, форм, методов средств обучения в их оптимальном сочетании; планировать);
- контрольно-оценочные: осуществлять оценивание, самооценивание, контроль и самоконтроль за процессом и результатом деятельности; корректировать результаты деятельности).

В процессе формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики можно выделить такие этапы, как подготовительно-мотивационный, операционно-деятельностный и рефлексивный.

На мотивационном этапе формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики выдвигаются такие цели, как: стимулирование устойчивого интереса у будущих учителей информатики к приобретению исследовательских умений в профессиональной деятельности; создание ситуации успеха на занятиях в принятии основных научно-методических закономерностей профессиональной деятельности. Содержание учебного материала на данном этапе носит теоретический характер и направлен на формирование теоретических знаний по учебным предметам «Информатика», «Технологии программирования», «Архитектура ЭВМ». В качестве методов обучения на мотивационном этапе целесообразно использовать учебные ситуации, демонстрации. Первоначально учебно-исследовательская работа студентов включает проведение несложных исследований в рамках конкретного предмета. На этом этапе студенты приобретают один из важных навыков исследования – умение работать с первоисточниками, самостоятельно находить и анализировать информацию.

Цели формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики на операционно-деятельностном этапе включают: формирование отдельных групп исследовательских умений, способности к оценке и прогнозированию своих исследовательских умений в профессиональной деятельности, умений использовать отдельные группы исследовательских умений в будущей профессиональной деятельности. К содержательным компонентам изучаемого материала на этом этапе относятся компоненты, которые носят практический характер, который находит применение в будущей профессиональной деятельности. В качестве методов обучения целесообразно использовать методы: учебные ситуации, работы в парах и динамических четверках, самостоятельную работу при изучении дисциплин «Программное обеспечение ЭВМ», «Информационные системы», «Базы данных и экспертные системы» и др.

Студенты второго-третьего курсов получают знания в области методологии научного исследования, учатся моделировать познавательные и профессиональные задачи, анализировать полученные результаты, овладевают умениями проводить описание опыта, накапливают диагностические методики во время прохождения практики, на занятиях секций студенческого научного общества.

В качестве целей на оценочно-рефлексивном этапе формирования исследовательских умений у будущих учителей информатики выступает: создание ситуаций для осознания студентами значимости исследовательских умений в профессиональной деятельности будущего учителя информатики, формирование всех групп исследовательских умений. К содержательным компонентам изучаемого материала на этом этапе относятся компоненты, которые носят практический характер, который находит применение в будущей профессиональной деятельности (оценивание, контроль, корректировка). В качестве методов обучения целесообразно на данном этапе (дисциплины «Методика преподавания информатики», «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», «Практикум по решению задач на ЭВМ») использовать учебные ситуации, диалог, дискуссии, метод проектов.

На старших курсах студенты пишут курсовые, дипломные работы, представляют определенные результаты своей исследовательской деятельности, выступают на научно-практических конференциях, где демонстрируют умения отстаивать актуальность научной проблемы, правильность пути ее решения, аргументировать выводы, собственные исследовательские позиции.

Исследовательская деятельность – это не только работа над заданной проблемой и последующее написание студентами доклада или курсовой работы. Это еще и реальная возможность для упражнений в развитии исследовательских умений и навыков. Прочно сформированные образцы и способы действий, лежащие в основе различных видов исследовательской деятельности и представленные в виде специальных умений и навыков, служат незыблемым условием эффективности научного поиска. Таким образом, задача педагога заключается в создании условий, способствующих формированию исследовательских умений и навыков. Практика показывает, что исследовательская работа способствует эффективному приобщению студентов к профессиональной деятельности, помогает им овладеть теорией, формирует качества исследователя. Исследовательская деятельность позволяет студентам выйти в культурное пространство самоопределения. Студент оказывается в ситуации проектирования собственной предметной деятельности в избранной им области, сталкивается с необходимостью анализа последствий своей деятельности.

Таким образом, исследовательская деятельность студентов, системно развивающаяся в образовательном учреждении, способствует активизации позиций студентов в образовательном процессе, развитию творческой активности и повышению эффективности образования в целом.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

**Бирюкова М.В.**

Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

В настоящее время необходимость решения практических задач, связанных с ускорением процесса адаптации личности к новым условиям в различных сферах жизнедеятельности: социальной, духовной, экономической и др., актуализирует внимание к разработке данной проблемы.

Адаптация личности обучающегося рассматривается различными исследователями, как правило, в зависимости от психолого-педагогических особенностей возраста и среды, в которой осуществляются процессы адаптации.

Адаптация студентов - многофакторный процесс, один из этапов социальной адаптации личности, и включает в себя ряд отдельных адаптационных процессов: процесс активного освоения новых социальных ролей, форм поведения и видов учебной деятельности, новых условий труда, отдыха, организации быта, инфраструктуры учебного заведения, города, базовых учреждений, и достижение состояния внутренней и внешней удовлетворенности процессом обучения [1].

Пусковым механизмом процесса адаптации человека является смена окружающей его среды, т. е. процесс адаптации имеет место тогда, когда обычное, привычное поведение или малоэффективно, или недостаточно и связано именно с новизной условий. Диапазон социальной среды, в свою очередь, зависит от человека и различается у школьника, студента, пенсионера и т.д. В большей своей части практика исследований адаптации студентов относится к социальным аспектам адаптации и является частью более широкого понятия социальной адаптации.

Адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой. Выделение различных видов и уровней адаптации в достаточной мере искусственно и служит целям научного анализа и описания этого явления.

Рассматривая социально-педагогическую адаптацию студентов, мы рассматриваем социально-педагогическую адаптацию личности в связи с новизной условий среды учебного заведения, с которой сталкивается бывший школьник при поступлении в профессиональное учебное заведение.

Как утверждает С.Н. Мельник, «одной из центральных социально-психологических проблем процесса адаптации является освоение новой социальной роли – роли студента», потому что у бывшего школьника нет навыков выполнения такой роли. И отсюда возникают как внутренние, так и внешние конфликты, связанные с трудностями принятия и дальнейшего выполнения норм, соответствующих социальной роли студента [3].

Так как «студент - бывший школьник», уже являясь носителем определенных традиций, обычаев, культуры, норм поведения, системы ценностей, социализированной личностью с присущими ей специфическими личностными особенностями сталкивается с необходимостью освоения новой для него среды учебного заведения, которая характеризуется специфическими условиями формирования и развития личности, а также совокупностью факторов, формируемых укладом жизнедеятельности учебного заведения, в которые входят организация учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат, материальные ресурсы и др.

Условия среды учебного заведения и освоение роли студента определяют особенности и специфику социально-педагогической адаптации студентов. Среда может активизировать образовательную деятельность обучающихся или, наоборот, угнетать ее. Особенности среды определяют возможности и характер взаимодействия, ограничивают виды адаптации и задают критерии успешности этого процесса.

С. М. Петропавловская делает акцент на усвоения учащимися социального опыта посредством реализации индивидуальных возможностей, потребностей и активности в разнообразной учебной, производственной и социально значимой деятельности, способствующей дальнейшему включению их в социальные, трудовые отношения и производственную деятельность [4].

А.В. Сычев рассматривает социально-педагогическую адаптацию студентов как процесс накопления ими опыта в учебной, воспитательной и спортивной деятельности, на основе системного и личностно-деятельного подходов, в результате которого у них формируются стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям [5].

Н.А. Шепилова в своем исследовании под социально-педагогической адаптацией студентов понимает процесс приспособления личности к образовательному процессу вуза, активного освоения норм, ценностей, особенностей педагогической профессии, приобретения умений и навыков будущей профессиональной деятельности, обеспечивающих принятие на себя новой социальной роли, гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений [6].

В работе Д.А. Маргиевой социально-педагогическая адаптация студентов представлена как многоуровневый процесс приспособления к новым условиям деятельности и общения, интеграции личности с вузовской средой, принятие ею ее ценностей, норм и стандартов поведения, способов формирования профессиональных навыков и умений межличностного поведения [2].

Таким образом, речь идет об адаптации студентов в педагогической среде - специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемой системе условий организации их жизнедеятельности, направленная на формирование их отношений к миру, людям и друг к другу. Детерминантами педагогической среды является совокупность социальных, бытовых, организационно-педагогических и личностных условий образовательной деятельности педагогического субъекта (обучающихся, педагогов, работников образовательных учреждений в целом).

Социально-педагогическая адаптация студентов характеризуется наиболее важными аспектами: 1) средовыми детерминантами учебного заведения; 2) деятельностью, которая протекает в условиях воспитательно-образовательного процесса; 3) педагогически организована и управляема; 4) учебное заведение является одновременно и адаптирующим, и адаптируемым элементом; 5) студент является не только субъектом процесса адаптации, но и является частью самой среды.

Мы предлагаем рассматривать социально-педагогическую адаптацию личности как единство процессов социально-психологической и психолого-педагогической адаптации.

На основании вышесказанного мы пришли к выводу, что структурными компонентами социально-педагогической адаптации студентов являются: социальный, психологический и педагогический компоненты.

Это позволяет нам предложить свое понимание данного предмета исследования. «Социально-педагогическая адаптация студентов» понимается нами, как непрерывный и динамический двухсторонний процесс, состоящий из активного включения студентов в среду учебного заведения, когда личность без

существенных внешних и внутренних конфликтов выполняет свою учебную деятельность и приобретает адаптационный опыт межличностного взаимодействия и продуктивной деятельности.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что проблема социально-педагогической адаптации студента является актуальной и социально значимой и в то же время недостаточно исследованной областью педагогической науки.

#### Список литературы

1. Гордеева Т. О. Индивидуально-психологические особенности и проблемы адаптации студентов: отличаются ли победители олимпиад от остальных? М. : Изд-во МГУ, 2010. - 190 с.
2. Маргиева Д. А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе : автореф. дис. . . . канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. -22 с.
3. Мельник С. Н. Проблема адаптации первокурсников к учебному процессу. Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 71-72.
4. Петропавловская С. М. Социально-педагогическая адаптация учащихся профессионального лица : автореф. дис. . . . канд. пед. наук. Москва, 2003. -22 с.
5. Сычев А. В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе : автореф. дис. . . . канд. пед. Тамбов, 2004. -22 с.
6. Шепилова Н. А. Социально-педагогическая адаптация студентов в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии : автореф. дис. . . . канд. пед. наук. Магнитогорск, 2003. – 22 с.

### СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЙ «ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА»

Ушаков А.А.

ГБОУ СПО «Белореченский медицинский колледж» министерства здравоохранения Краснодарского края, г.Белореченск

Существенные изменения образовательных целей, содержания и технологий обучения, характера его организации обуславливают необходимость развития самого педагога, уровень профессионализма которого детерминирует качество образования в целом. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года определяет приоритетность образования в течение всей жизни человека, что соответствует концепции «неограниченного развития», актуальной в современной социально-образовательной ситуации (Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Э. Эриксон). В связи с этим одним из основных направлений психолого-педагогических исследований является решение проблемы развития и саморазвития педагога как личности и профессионала в условиях профессионально-развивающей среды как глобальной открытой интегративной системы.

Понятия «развитие» и «саморазвитие» человека в различных значениях анализируются в философии, психологии, акмеологии, педагогике. В философском аспекте термин «саморазвитие» сближается с понятиями «движение», «самодвижение», «развитие», а возникновение идеи саморазвития личности восходит к трудам Гераклита и Сократа [5, с. 81]. Развитие понимается как поступательное движение и эволюция, переход от одного состояния к другому. Саморазвитие строится на философской основе самодвижения и является частным и высшим уровнем развития, на котором происходят направленные и осознанные изменения. При этом в развитии самодвижение рассматривается как один из действующих факторов, а в саморазвитии самодвижение выражает его сущность. Таким образом, развитие и саморазвитие в данном случае рассматриваются как общее и частное. Стремление к саморазвитию представляет собой естественную человеческую потребность, исходное и природно-заданное состояние [3, с. 126].

Развитие и саморазвитие выступают как основной способ бытия личности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.М. Митина). Развитие личности как психолого-педагогическая проблема находит отражение в трудах Б.Г. Ананьева, В.П. Беспалько, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова. В гуманистической психологии саморазвитие тесно связано с идеей самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс). Согласно А. Маслоу, потребность в самоактуализации является высшим уровнем в пирамиде потребностей и понимается как развитие способностей. Самоактуализация, по мнению А. Маслоу, это «потребность человека стать тем, кем он способен стать» [6]. К.А. Абульхановой-Славской саморазвитие определяется как процесс жизненного самоопределения, а стратегия жизни –

индивидуальная организация, постоянная регуляция хода жизни по мере ее осуществления в соответствующем ценностям данной личности и ее индивидуальности направлении [1].

Развитие и саморазвитие личности – акмеологические категории. Под личностно-профессиональным развитием в акмеологии с точки зрения А.А. Деркача и В.М. Дьячкова понимается процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и взаимодействиях [2]. А.А. Деркач считает, что акме означает не конечный путь жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего движения.

Ю.А. Кавериним, Н.В. Пановой, Г.А. Цукерман предложены различные определения понятия «личностно-профессиональное саморазвитие»:

- непрерывный и целенаправленный процесс совершенствования, аккумуляции педагогического мастерства и опыта [4, с. 56];

- непрерывный процесс индивидуальных, личностных, деятельностных и социокультурных изменений, происходящих под влиянием условий деятельности и самосовершенствования, обеспечивающих формирование профессионально значимых качеств [7, с. 11];

- процесс активного, последовательного и в целом необратимого качественного изменения статуса личности; потребность в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности [8].

Рассмотренные трактовки показывают, что основная идея проблемы личностно-профессионального саморазвития – это идея детерминации развития деятельностью, при этом отмечается единство как профессионального, так и личностного развития.

Основными процессуальными компонентами любой деятельности как целенаправленной активности человека являются потребности и мотивы, цель, задачи, технология (формы, методы и средства), действие, результат. Личностно-профессиональное саморазвитие – непрерывный процесс, проектируемый самим педагогом и осуществляемый в соответствии с алгоритмическим циклом: формирование внутренней мотивации – исполнительские действия – оценка достижений (рефлексия) – корректировочные действия (при необходимости). Структура личностно-профессионального саморазвития педагога включает мотивационный, проектировочный, деятельностно-практический, рефлексивный, эмоционально-волевой взаимосвязанные процессуальные компоненты.

*Мотивационный компонент* как наличие потребностей и мотивов является основой, инициирующей процесс саморазвития педагога. Потребности определяются как недостаток в уровне саморазвития и зависят от развития образовательных систем и общественных запросов. Потребности конкретизируются в мотивах – побудителях деятельности человека. Мотивация как процесс побуждения педагога к совершению определенной деятельности представляет собой сложный процесс, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений. *Проектировочный компонент* - постановка цели как субъективного образа желаемого результата саморазвития, цель обусловлена мотивами и определяется самим педагогом, процесс целеполагания в данном случае понимается как проектирование. *Деятельностно-практический компонент* включает действия педагога по достижению результата саморазвития на основе выбранной технологии (системы условий, форм, методов и средств решения поставленных задач), в процессе осуществления действий приобретает собственный опыт саморазвития. *Рефлексивный компонент* - оценка результата саморазвития, осуществляемая как по внешним, так и собственным (внутренним) критериям. Рефлексия является необходимым условием успешной реализации профессионально-педагогической деятельности. *Эмоционально-волевой компонент* заключается в саморегуляции процесса и результата личностно-профессионального саморазвития. Проектировочный и рефлексивный компоненты являются базовыми составляющими, определяющими процесс личностно-профессионального саморазвития педагога в целом.

Саморазвитие личности осуществляется как автономный процесс личности. Вместе с этим, эффективность личностно-профессионального саморазвития педагога значительно повышается в благоприятных средовых условиях. В современном техногенном и информационном обществе существует тенденция к формированию единой образовательной среды профессионального образования, включающей локальные образовательные среды отдельных профессиональных образовательных организаций. Под интегративной профессионально-развивающей образовательной средой понимается среда, которая позволяет осуществлять выбор альтернативных возможностей для построения индивидуальной траектории личностно-профессионального саморазвития педагога и организованная как объединение вариативных развивающих ресурсов образовательных сред различных уровней организации и различной функциональной принадлежности, множественность которых образует единую целостную систему. Такая среда обеспечивает выход в формирующееся открытое глобальное образовательное пространство. Интегративная профессионально-развивающая образовательная среда реализует адаптивную,

побудительную, прогностическую, результативную, аналитическую, регулятивную функции в личностно-профессиональном саморазвитии педагога.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой концептуальной модели интегративной профессионально-развивающей среды педагога, а также проектированием индивидуальных траекторий саморазвития педагога в условиях данной среды.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Акмеологический словарь / Под ред. А.А. Деркача. - М., 2010. – 161 с.
3. Аргунова М.П. Философский аспект саморазвития личности // Наука и образование. – 2012. - № 2. – С. 124-127.
4. Каверин Ю.А. Творческое саморазвитие учителя как процесс совершенствования его профессионализма // Вестник ТГПУ. – 2009. - № 10 (88). – С.55-58.
5. Коуров А.В. История исследования проблемы «саморазвитие» // Мир науки, культуры, образования. – 2013. - № 6 (43). – С. 81-83.
6. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. – 288 с.
7. Панова Н.В. Сущность личностно-профессионального развития педагога на различных этапах жизненного пути // Вестник ТГПУ. – 2010. - № 4 (94). – С. 5-11.
8. Цукерман Г.А. Психология саморазвития личности. - М., 1995. – 288 с.

## **СЕКЦИЯ №2.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

#### **НАРОДНАЯ ТРЯПИЧНАЯ КУКЛА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ТРАДИЦИОННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**Беженова О.Л.**

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 58 компенсирующего вида», г. Орёл

Традиционная культура каждого народа уникальна и необъятна. Тысячелетиями складываются мировоззрение, жизненный уклад, нормы поведения, искусство и ремёсла народа, Интонационная, пластическая, музыкальная, танцевальная, педагогическая и трудовая культура каждого народа – это живое, творческое явление, которое должно развиваться поступательно и включаться в современную жизнь подрастающих поколений. Народная культура донесла до наших дней древние традиции, определяющие самобытность, уникальность социально-исторического опыта народа, они не должны быть утеряны, стёрты урбанизированной массовой культурой.

Огромной и неотъемлемой частью русской культуры была и остаётся народная тряпичная кукла. Вплоть до середины XX века она считалась традиционной народной игрушкой. Характерная преимущественно для крестьянской среды, матерчатая кукла сопровождала человека от рождения до самой смерти, была и помощницей, и заступницей, и доброй подружкой - утешницей. Будучи совершенно особым видом искусства, уникальным явлением материальной и историко-бытовой культуры, она вобрала в себя многие старинные традиции, веками складывавшиеся в русском народе. В тряпичной кукле оказались тесно переплетены сакральное и игровое начало, что придавало ей особое значение и место среди всех игрушек. Простые же художественно-выразительные средства ее изображения, с одной стороны, позволяли более ярко и точно передать характер, а с другой – оставляли место для полета фантазии и воображения.

Обширна символика традиционной куклы. Наиболее архаичная кукла, уходящая своими корнями в глубокую древность, выполнялись без обозначения черт лица. На нем отсутствовали нос, глаза, рот, уши, которые по древним верованиям славян могли быть проводниками, каналами связи не только со светлыми и добрыми, но и со злыми духами. Такая безликая кукла считалась предметом неодушевленным, недоступным для вселения в

него нечистых сил, следовательно, безвредной для ребенка, и более того – выполняющим функцию оберега. До сих пор в народе сохранилось много мифов, связанных с магией куклы.

В традиционной русской культуре обрядовая кукла занимала особое место. Она была непременным участником всех древних ритуалов и магических мистерий, находясь в центре большинства обрядов календарного и семейного циклов. По древним поверьям, она могла принять на себя болезни и несчастья, помочь в урожае. Куклу дарили новорожденному, чтобы она отгоняла злых духов; невесте, как благословение на замужество; роженице клали в постель для облегчения родов.

С раннего возраста старшие обучали ребенка искусству старинного кукольного рукоделия с его традиционными приемами изготовления. В кукольных играх дети произвольно учились шить, вышивать, прятать, постигали традиционное искусство одевания.

Материалом служила старая одежда, предпочтительно отцовская или материнская, как носитель родовой памяти. Тем самым отдавалась дань культу предков. Куклы, наделенные тотемной и обрядовой символикой, бережно хранились в каждой семье и передавались из поколения в поколение.

К концу XIX в. функции тряпичной куклы начали изменяться, они все больше становилась игровыми. Утрачивая былую магическую роль, менялся и ее облик. У куклы появились черты лица, которые обозначались как в виде рисунка, так и в виде вышивки с использованием знаков традиционного народного орнамента.

В сегодняшней России кукла выполняет новую функцию. Она стала живым средством общения и приобщения к народному искусству. Тряпичная кукла – это великолепный образец для занятий по рукоделию, творчеству, конструированию из ткани и текстильному дизайну, декоративно-прикладному искусству.

В последние годы в российской системе дошкольного образования произошли определённые позитивные перемены: отмечается рост интереса к истинной истории нашего государства и общества в целом. Мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, фольклору, в которых народ оставил самое ценное из своих культурных достижений.

Приобщение детей к истокам народной культуры одна из важнейших задач современной дошкольной педагогики, которая в свою очередь решает ряд комплексных задач, таких как: художественно-эстетическое, патриотическое, нравственное, музыкальное, физическое развитие детей. Разработаны программы по приобщению детей дошкольного возраста к культуре, как своего народа, так и России, благодаря чему, у детей формируются представления о традиционной культуре.

Инструментом для изучения народной культуры может выступать реконструированная традиционная кукла.

Народная мудрость гласит «Когда я слушаю – узнаю, когда делаю – запоминаю». Таким образом, ребенок должен быть не просто слушателем, но и активным участником процесса познания.

Работа над тряпичной куклой – не только источник эмоционального переживания – радости и неизменного удивления, но и приобщение ребенка к традициям русской народной культуры.

В процессе изготовления кукол, у детей наряду с навыками работы с материалами формируются усидчивость, целеустремленность, способность доводить начатое дело до конца, развивается мелкая моторика – все эти качества и навыки окажут неоценимую помощь ребенку для успешной учебы в школе.

Параллельно с технологическим процессом происходит знакомство с фольклором, традиционными обрядами и обычаями, связанными с той или иной возрастной группой. Ребёнок узнаёт, как жили люди в старину, какие имели обязанности, как проводили свободное время, как одевались, как общались с окружающими и пр.

Знакомясь с игрушками наших предков и изготавливая их своими руками, дети становятся добрее, отзывчивее и сердечнее к своим близким и окружающим, что позволяет развивать социально-личностные качества каждого ребенка.

Работа по ознакомлению детей с традиционной тряпичной куклой предусматривает решение следующих воспитательно-образовательных задач:

- прививать интерес и любовь к русской тряпичной кукле, как к виду народного художественного творчества;
- содействовать развитию эстетического восприятия образцов народной игрушки, способности эмоционально откликаться на воздействие художественного образа;
- формировать умения и практические навыки работы с текстильными материалами;
- развивать у детей творческие способности, стремление к самостоятельному творчеству;
- учить грамотно подбирать цветовую гамму материалов для изготовления народных кукол;
- формировать творческое отношение к качественному осуществлению художественно-продуктивной деятельности;

– прививать интерес и любовь к обычаям предков, трудолюбие, художественный вкус.

Один из способов знакомства детей с истоками народной культуры, мудрости, красоты, характерными чертами быта - это организация мини-музея «Народная игрушка в ДОУ». Музей для взрослого – это место, где хранятся истинные культурные ценности, а для ребенка это, прежде всего мир пока незнакомых ему вещей.

В таких мини-музеях содержится экспонаты, которые можно трогать, рассматривать, играть и изготавливать самому. И эта особенность, безусловно, очень привлекает детей. А раз у них появляется интерес, обучение становится более эффективным.

Приобщение дошкольников к народной культуре, будет более эффективным при участии родителей. Опросы, беседы с родителями показывают, что вопросам народного искусства в семье уделяется очень мало внимания, и возникает необходимость строить работу по художественному труду так, чтобы восполнять пробелы семейного воспитания. Основными формами работы с семьей остаются совместные праздники: фольклорные, обрядовые, дни именин, а также презентации, семинары-практикумы, мастер-классы, выставки и конкурсы.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что русская тряпичная кукла является особым видом народного творчества – это не только культурное наследие, музейный экспонат или сувенир для украшения интерьера. Народная кукла, как и игрушка вообще является традиционным, необходимым элементом воспитательного процесса. Через игру и игрушку ребенок познает мир, происходит его социализация в обществе.

#### Список литературы

1. Дайн Г.Л., Дайн М.Б. Русская тряпичная кукла. Культура, традиции, технология. – Культура и традиции, 2007.
2. Котова И.Н., Котова А.С. «Русские обряды и традиции. Народная кукла». – СПб., «Паритет», 2003.
3. Ткаченко Н.Н. В калейдоскопе русского народного искусства: тряпичная кукла. Культура в современном мире № 1- 2010.

## О ПОНЯТИИ «ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ» ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самодурова О.М.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Понятие «экономика» - емкое и многогранное. Оно появилось в IV веке до нашей эры, когда древнегреческий ученый Ксенофонт написал книгу под названием «Ойкономия» (от слов- «ойкос»-дом, хозяйство и «номос» -правило, закон). В ней он изложил разумные правила ведения домашнего хозяйства и земледелия. В Древней Греции сложилась и другая наука о хозяйствовании, которую Аристотель назвал хрематикой (от слова «хрема» - имущество, владение). Книга, сходная по содержанию, появилась в России при Иване Грозном и называлась «Домострой» [3].

Первоначально слово «экономика» (от греческого οἰκονομία - управление хозяйством) означало «искусство ведения домашнего хозяйства». Постепенно это понятие стало расширяться и утрачивать свой прежний смысл.

В настоящее время в разных источниках понятие «экономика» рассматривается по-разному. В Кратком экономическом словаре Ю.А. Белик рассматривает это понятие как «совокупность отраслей народного хозяйства, обеспечивающая общественно необходимыми материальными благами и услугами, главное поле деятельности людей» [1]. Р.С. Белоусов, Д.С. Докучаев связывают этот термин со взаимоотношениями людей: экономика - это совокупность отношений между людьми в сфере производства, распределения и потребления продуктов труда, соответствующая данной ступени развития общества. Е.Ю. Фрейкман считает, что экономика – это наука о том, как люди и общество в целом, имея ограниченные ресурсы, делают выбор способа удовлетворения своих потребностей в товарах и услугах в настоящем и будущем.

Итак, экономика - это наука. Экономика относится к общественным наукам, которые изучают взаимоотношения людей друг с другом и со «средой», в которой они живут. В И. Даль в толковом словаре живого великорусского языка определяет, что «экономить» - значит «блести, сберегать, сокращать рачительно издержки, уменьшать, сколько можно расходы, не давая ничему пропадать даром, быть бережливым хозяином». Кроме этого раскрывает содержание некоторых понятий, связанных со ловом «экономика»: «экономка» - хороший хозяин, домострой, скопидом, расчетливый, сберегающий, что можно; «экономный» - хозяйственный, бережливый, расчетливый, сбереженный; «экономность» - свойство, качеств человека (сбереженный, скопленный

бережливостью, скопидомством); «экономия» - бережливость, домоводство, скромная жизнь, сберегающая, что можно из доходов [10]. В большинстве случаев «экономность», рассматривается как нравственное качество. Эти определения перекликаются с другими, которые даются С.И. Ожеговым в словаре русского языка: «экономить-расходовать, экономно, бережно. Экономия - бережливость при расходовании чего ни будь, выгода, получающая при бережном расходовании чего-нибудь» [11]. Одним из основных категориальных понятий, тесно связанных с понятием «экономика» является понятие «экономическое воспитание».

В научно – педагогической литературе даются различные определения сущности и содержания экономического воспитания. По мнению А.С. Прутченкова экономическое воспитание широкая категория, включающая в себя как систематическое и целенаправленное воздействие общества на человека, так и процесс становления каждого члена общества как хозяина [8]. Исследуя проблему, Л.П. Кураков отметит, что научный подход требует рассмотрения понятий «экономическое образование» и «экономическое воспитание» в качестве двух разных, хотя и органически переплетающихся сторон единого процесса -экономической подготовки.

Под экономической подготовкой Л.П. Кураков понимает процесс и результат усвоения суммы экономических знаний, овладения экономическими умениями и навыками, процесс и результат формирования качеств личности, свойственных хозяину, осуществление которой происходит путем экономического образования. По мнению экономистов А.Ю. Архипова, Ю.П. Ольсевич, одним из основных средств формирования современного рыночного мышления является ориентированное на все население экономическое образование, которое представляет собой систему институтов, форм и методов получения гражданами экономических знаний и навыков, необходимых для эффективной экономической деятельности. К таким элементам, по утверждению исследователей, относятся средства массовой информации, различные образовательные учреждения, учреждения сети повышения квалификации и переподготовки кадров. Авторы отмечают, что система экономического образования в прежние годы существовала только для взрослых, и, прежде всего, для тех, кто работал в промышленном секторе. Современный этап развития общества напрямую связан с освоением нравственных ценностей, с гражданской позицией, трудолюбием, творчеством, пониманием экономических вопросов. Каждый человек независимо от выбранной им профессии должен иметь экономические знания, которые позволяют уверенно чувствовать себя в жизни. Успех зависит не только от трудолюбия и творчества, но и от предприимчивости, инициативности, экономической грамотности [6].

Проблема экономического воспитания не нова. Первые идеи об экономическом воспитании были сформулированы Конфуцием, Демокритом, Антисфеном, Аристотелем, Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, и другими выдающимися мыслителями прошлого.

Я.А. Коменский в свою книгу «Материнская школа» включает «экономические познания», т.е. доступное детям понимание управления домашним хозяйством. Начинать необходимо тогда, когда дети узнают своих близких, детей следует приучать к бережливости. Дети должны узнавать суть вещей для жизни, «постепенно открывать глаза на маленькие вещи, чтобы не остались слепыми в больших» [5]. Сколько житейской мудрости в его экономической программе для маленьких детей. Огромную роль Я.А. Коменский отводит труду, чтобы дети с самого рождения привыкли «избегать ленивого досуга» [2, 3, 4].

Вопросы экономического воспитания занимали одно из ведущих мест и в педагогической системе А.С. Макаренко. В своей работе «Семейное хозяйство» он пишет, что из каждого ребенка должен вырасти не только хороший, честный человек, но и хороший, честный хозяин». Для этого ребенок должен приобщаться к хозяйственным делам. А.С. Макаренко указывает, какими путями можно и необходимо воспитывать у детей бережливость, заботливость, ответственность [2, 3, 4]. На необходимость экономического воспитания и образования указывал С.Т. Шацкий, который предлагал использование различных предметов для освоения учащимися экономических знаний; изучение специальных курсов по началам экономики, как в учебное, так и во внеучебное время («бизнес-клуб», «клуб менеджеров»): профессиональное обучение [2, 3, 4].

В дальнейшем вопросы экономического воспитания поднимали Л.Н. Пономарев, Л.Е. Эпштейн и др. Экономическое воспитание они рассматривали как существенный фактор развития народного хозяйства, как необходимое условие научной организации производства, как важное средство формирования правильного отношения к труду и общественной собственности у подрастающего поколения. Важность и необходимость экономического воспитания и образования в организации детского коллектива подчеркивал Б.Т. Лихачев [7]. Ф.Ф. Королев, С.М. Шабалов экономическое воспитание тесно увязывали с политическим образованием, включающим экономические знания: общие научные принципы, на которых строится современное производство; научные основы труда, предполагающие знание основ экономики.

В настоящее время большинством исследователей экономическое воспитание понимается, как часть общей системы воспитания, организованный педагогический процесс, направленный на формирование бережного отношения к окружающему миру ценностей, еще одна из граней воспитательного процесса. Экономическое

воспитание есть результат экономического просвещения, способствующего формированию хозяйственного отношения к материальным и духовным ценностям и становлению начал ценностных ориентаций [9].

Сегодня подрастающее поколение очень рано вступает в мир экономических отношений и все чаще звучат мнения о необходимости экономического воспитания детей на ранних этапах становления личности, в частности, уже на ступени дошкольного детства. Чем больше дети дошкольного возраста соприкасаются с социальной действительностью, бытом, тем больше возникает у них вопросов. Повседневная жизнь, семья, общение со сверстниками, воспитательно - образовательная работа в условиях дошкольной образовательной организации формирует тот опыт, который становится базой для дальнейшей работы по экономическому воспитанию. Понятно, что работа в данном направлении с детьми данного возраста имеет свою специфику. Сущность и содержание категории «экономическое воспитание» применительно к детям дошкольного возраста рассматривались в работах А.Д. Шатовой, Ю.К. Васильева и др.

Экономическое воспитание - это одна из граней воспитательного процесса дошкольников, приобретение воспитанниками доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ.

Итак, на основе исследований авторов, занимающихся проблемами экономического воспитания на ранних ступенях развития категорию «экономическое воспитание», применительно к детям дошкольного возраста можно определить как целенаправленный процесс взаимодействия взрослого и ребенка, ориентированный на усвоение доступных возрасту элементарных экономических понятий, формирование моральных чувств и качеств личности.

#### **Список литературы**

1. Белик Ю. А. «Краткий экономический словарь»./ Под ред. Ю.А. Белика и др. - М.: Экономика, 1990.-399 с.
2. Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева, Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики. –М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
3. История дошкольной педагогики /Под ред. Л.Н. Литвина. - М.: Просвещение, 1989.- 352 с.
4. История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия/Под ред. М.Н. Колмаковой, В.И. Логиновой. – М.: Просвещение, 1988.-447 с.
5. Коменский, Я.А. Материнская школа/Под ред. А.Л. Красновского. М: Учпедгиз, 1947.-256 с.
6. Курак, Е.А. Экономическое воспитание дошкольников. - М.: Сфера, 2002. – 80 с.
7. Лихачев Б.Т. Рыночные отношения и воспитание// Воспитание школьников. – 1991.- №5.-С.56.
8. Прусенкова Н. Рекламные крошки. Дети воспринимают рекламу совсем не так, как хочет заказчик//Новая газета.-09.03.2006.
9. Смоленцева А.А. Введение в мир экономика, или Как мы играем в экономику.- СПб.: Детство-пресс, 2008.- 170 с.
10. Толковый словарь живого великорусского языка. В.И. Даль . – М.: Издательство: «Цитадель», 1998.
11. <http://www.slova.ru>.

## **ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПРОГРАММНОЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА**

**Тарасюк В.Б., Травкин Е.И.**

Курский государственный университет, г. Курск

Характерной чертой стандартов третьего поколения является их ориентация на формирование комплекса профессиональных компетенций, предполагающих интеграцию содержания учебных дисциплин, как на уровне объекта изучения, так и на уровне общности содержательных компонентов. Обеспечивая повышение качества процесса обучения, разработчикам учебно-методических комплексов и содержательной части рабочих программ следует стремиться к комплексному интегративному построению каждого курса и их совокупности. Особое внимание следует обращать на общность локальных задач и интегративность учебных видов деятельности, связанных с будущей профессиональной сферой выпускников системы высшего профессионального образования.

Общность локальных задач четко прослеживается в содержании профессиональных компетенций. В качестве примера рассмотрим профессиональные компетенции бакалавров по направлению подготовки бизнес-информатика, содержащихся в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [2] (см. Рисунок 1).

Использовать современные стандарты и методики, разрабатывать регламенты для организации управления процессами жизненного цикла ИТ-инфраструктуры предприятий	Разрабатывать контент и ИТ-сервисы предприятия и Интернет-ресурсов
Осуществлять планирование и организацию проектной деятельности на основе стандартов управления проектами	Проводить исследование и анализ рынка ИС и ИКТ
Проектировать и внедрять компоненты ИТ-инфраструктуры предприятия, обеспечивающие достижение стратегических целей и поддержку бизнес-процессов	Выбирать рациональные ИС и ИКТ-решения для управления бизнесом
Выполнять технико-экономическое обоснование проектов по совершенствованию и регламентацию бизнес-процессов и ИТ-инфраструктуры предприятия	Проводить анализ инноваций в экономике, управлении и ИКТ
Организовывать управление малыми проектно-внедренческими группами	Проводить обследование деятельности и ИТ-инфраструктуры предприятий
Организовывать взаимодействие с клиентами и партнерами в процессе решения задач управления жизненным циклом ИТ-инфраструктуры предприятия	Осуществлять подготовку и ведение контрактной документации на разработку, приобретение или поставку ИС и ИКТ
Управлять контентом предприятия и Интернет-ресурсов, управлять процессами создания и использования информационных сервисов (контент-сервисов)	Проектировать архитектуру электронного предприятия
<b>Экономическая информационная система</b>	

Рис.1. Интегративный объект профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки бизнес-информатика

Структурный анализ компетенций бакалавров по направлению подготовки бизнес-информатика определяет наличие ярко выраженного интегрирующего объекта изучения, представляющего собой экономическую информационную систему.

Анализ видов профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки бизнес-информатика указывает на то, что их сущностью является сопровождение жизненного цикла экономической информационной системы (см. Рисунок 2).

Исследование и анализ рынка ИС и ИКТ	Обследование деятельности и ИТ-инфраструктуры предприятий	Подготовка контрактов, оформление документации на разработку, приобретение или поставку ИС и ИКТ	Разработка регламентов деятельности предприятия и управления жизненным циклом ИТ-инфраструктуры предприятия	Управление ИТ-сервисами и контентом информационных ресурсов предприятия
Аудит процессы создания и развития электронных предприятий и их компонент	<b>Поддержка жизненного цикла ЭИС</b>			Взаимодействие со специалистами заказчика/исполнителя в процессе решения задач управления жизненным циклом ИТ-инфраструктуры предприятия
Разработка проекта архитектуры электронного предприятия	Выполнение работ по совершенствованию и регламентации стратегии и целей, бизнес-процессов и ИТ-инфраструктуры предприятия	Разработка проектной документации на выполнение работ по совершенствованию и регламентацию стратегии и целей, бизнес-процессов и ИТ-инфраструктуры предприятия	Разработка проектов совершенствования бизнес-процессов и ИТ-инфраструктуры предприятия	Управление электронным предприятием и подразделениями электронного бизнеса сетевых компаний

Рис.2. Интегративность профессиональных видов деятельности бакалавров по направлению подготовки бизнес-информатика

Сопоставляя содержание действий по каждой стадии жизненного цикла с перечнем дисциплин, изучаемых обучающимися по направлению бизнес информатика, а так же комплексом компетенций, обнаруживаем их корреспонденцию. Покажем, как соотносятся стадии жизненного цикла ЭИС с компетенциями и содержанием конкретных дисциплин.

## Соответствие компетенций и дисциплин учебного плана стадиям жизненного цикла ЭИС

Стадии жизненного цикла ЭИС [1]	Профессиональные компетенции	Дисциплины федерального компонента ГОС ВПО
Предпроектная стадия: планирование и анализ требований	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проводить исследование и анализ рынка ИС и ИКТ</li> <li>– проводить анализ инноваций в экономике, управлении и ИКТ</li> <li>– выполнять технико-экономическое обоснование проектов по совершенствованию и регламентацию бизнес-процессов и ИТ-инфраструктуры предприятия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– архитектура предприятия</li> <li>– управление жизненным циклом ИС</li> <li>– рынки ИКТ и организация продаж</li> <li>– электронный бизнес</li> <li>– информационные системы управления производственной компаний</li> <li>– управление разработкой ИС</li> </ul>
Проектирование: концептуальное, техническое и логическое проектирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выбирать рациональные ИС и ИКТ-решения для управления бизнесом</li> <li>– проектировать архитектуру электронного предприятия</li> <li>– организовывать управление малыми проектно-внедренческими группами;</li> <li>– осуществлять планирование и организацию проектной деятельности на основе стандартов управления проектами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– моделирование бизнес-процессов</li> <li>– управление жизненным циклом ИС</li> <li>– базы данных</li> <li>– вычислительные системы, сети, телекоммуникации</li> <li>– электронный бизнес</li> <li>– информационные системы управления производственной компаний</li> <li>– объектно-ориентированный анализ и программирование</li> <li>– функциональное программирование и интеллектуальные системы</li> <li>– управление разработкой ИС</li> </ul>
Реализация: рабочее проектирование, физическое проектирование, программирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проектировать и внедрять компоненты ИТ-инфраструктуры предприятия, обеспечивающие достижение стратегических целей и поддержку бизнес-процессов;</li> <li>– использовать современные стандарты и методики, разрабатывать регламенты для организации управления процессами жизненного цикла ИТ-инфраструктуры предприятий;</li> <li>– разрабатывать контент и ИТ-сервисы предприятия и Интернет-ресурсов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– управление жизненным циклом ИС</li> <li>– программирование</li> <li>– базы данных</li> <li>– вычислительные системы, сети, телекоммуникации</li> <li>– информационная безопасность</li> <li>– информационные системы управления производственной компаний</li> <li>– объектно-ориентированный анализ и программирование</li> <li>– функциональное программирование и интеллектуальные системы</li> <li>– управление разработкой ИС</li> </ul>

Стадии жизненного цикла ЭИС [1]	Профессиональные компетенции	Дисциплины федерального компонента ГОС ВПО
Внедрение: тестирование, опытная эксплуатация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проводить обследование деятельности и ИТ-инфраструктуры предприятий</li> <li>– организовывать взаимодействие с клиентами и партнерами в процессе решения задач управления жизненным циклом ИТ-инфраструктуры предприятия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– управление жизненным циклом ИС</li> <li>– базы данных</li> <li>– вычислительные системы, сети, телекоммуникации</li> <li>– управление ИТ-сервисами и контентом</li> <li>– информационные системы управления производственной компанией</li> <li>– объектно-ориентированный анализ и программирование</li> <li>– функциональное программирование и интеллектуальные системы</li> <li>– управление разработкой ИС</li> </ul>
Эксплуатация: сопровождение, модернизация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осуществлять подготовку и ведение контрактной документации на разработку, приобретение или поставку ИС и ИКТ</li> <li>– управлять контентом предприятия и Интернет-ресурсов, управлять процессами создания и использования информационных сервисов (контент-сервисов)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– управление жизненным циклом ИС</li> <li>– базы данных</li> <li>– вычислительные системы, сети, телекоммуникации</li> <li>– рынки ИКТ и организация продаж</li> <li>– управление ИТ-сервисами и контентом</li> <li>– информационные системы управления производственной компанией</li> <li>– управление разработкой ИС</li> </ul>

Проведенный анализ явно указывает на необходимость использования интегративной программной платформы при реализации основной образовательной программы по выделенным дисциплинам федерального компонента ГОС ВПО, а также - в дисциплинах регионального компонента. В качестве такой интегративной платформы могут выступать высокоуровневые языки программирования Python, C++ или программное обеспечение компании Oracle.

#### Список литературы

1. ГОСТ Р ИСО/МЭК 12207:2010 «Системная и программная инженерия. Процессы жизненного цикла программных средств»
2. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 080500 «Бизнес-информатика» высшего профессионального образования (бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.01.2010 № 27.

### ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Сечкарева Г.Г., Тофан И.В., Оганесян Ю.Э.

Армавирская государственная педагогическая академия, г.Армавир

Современное общество с его информатизацией и стрессами все чаще характеризуется как общество повышенной агрессивности. Подростки предпочитают вместо чтения книг играть в компьютерные игры, вместо

посещения театра – смотреть боевик, вместо спортивных игр – участвовать в группировках. Это их выбор. Обязательным осталось только посещение школы, где сходятся дети разных национальностей, разных статусов и взглядов.

Однако, именно семья и школа издавна являются тем специальными институтами, в которых формируется личность ребенка на огромном и важном возрастном отрезке жизни человека.

Семья стоит у колыбели формирования личности в самом прямом смысле, закладывает основу отношений между людьми, формирует ориентацию на всю оставшуюся трудовую и социальную жизнь человека. В зрелом возрасте многие проблемы, которые естественно и просто разрешаются в семье, становятся непреодолимыми. Влияние семьи сильнее всех других воспитательных воздействий, но с возрастом оно ослабевает, однако полностью никогда не утрачивается.

В современном обществе все заметнее становится кризис семьи, пути выхода из которого пока не ясны. Кризис выражается в том, что семья все хуже реализует свою главную функцию - воспитание детей. Причины такого кризиса лишь отчасти связаны с ухудшением экономической ситуации в стране, они имеют более общий характер. В большинстве нынешних семей основные силы и время родителей расходуется на материальное обеспечение, но не на духовное формирование и развитие детей.

По данным социологических исследований работающая женщина в сутки уделяет воспитанию детей 20 минут, а в выходные дни – 30 минут. Духовное общение родителей с детьми, их совместные занятия, к сожалению, для большинства семей остаются непозволительной роскошью. Общение в основном сводится к контролю за учебной деятельностью, а фактически за оценками [1].

В обществе бытует мнение, что муж лишь помогает жене в воспитании. Законодательство определяет равные права и обязанности родителей по отношению к своим детям, что на практике обстоит иначе. Воспитание возлагается на плечи матери, а если она еще и работает, то фактически воспитательный процесс протекает спонтанно, бессистемно и соответственно, не результативно.

Увеличился разрыв между семьей и школой. Обычная общеобразовательная школа становится не престижной. Она почти устранилась от выполнения роли помощника семьи.

Конечно, возникает множество вопросов: а нужны ли изменения в теории и практике воспитания; если они нужны, то какие и на основе чего должны происходить; насколько профессиональное сообщество ответственно за те негативные явления в детской и молодежной среде, с которыми мы сталкиваемся; в какой мере эти негативные явления связаны с тем, что массовая практика воспитания не использует даже те наработки в теории воспитания, эффективность которых доказана?

И самый, может быть, главный вопрос, подталкивающий к серьезным размышлениям: может быть, все стоит оставить так, как есть, тем более что массовая практика воспитания не однородна? Безусловно, все эти вопросы можно отнести к разряду вечных, но уход от ответа на них сегодня может иметь гораздо более серьезные последствия, чем раньше.

Что же может предложить педагогика для преодоления кризиса семьи и повышения ее воспитательного воздействия?

Гуманизация отношений в семье и школе. Авторитарное влияние уже исчерпало себя. Только доброта, милосердие, конкретная помощь, заинтересованность учителя и родителей в совместном достижении воспитательного результата.

Объединение усилий семьи, школы и церкви в духовном спасении людей путем разрешения конкретных проблем в конкретных семьях.

Координация педагогических усилий с гуманитарными фондами, обществами, разработка совместных благотворительно-воспитательных мероприятий.

При этом воспитание принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охватывать и пронизывать собой все виды: учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (художественную, коммуникативную, спортивную, досуговую, трудовую и др.) деятельности [2].

Именно так ставится вопрос в новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, где внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание, пространство и время в образовательном процессе [3].

Внеучебная деятельность школьников объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Согласно проекту Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного

процесса в школе. Время, отводимое на внеучебную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

На уроках и в процессе организации внеучебной деятельности подростки учатся излагать свои мысли и слушать собеседника, владеть навыками работы в группе и различными социальными ролями в коллективе, знать способы взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, быть эмоционально устойчивыми в общении и лояльными к различным точкам зрения по исследуемому вопросу.

Систему воспитательной работы необходимо строить по иерархическому признаку:

- какое качество хотим развить данным мероприятием;
- какие свойства личности учащегося должны при этом проявляться;
- каким содержанием материала, и каким видом деятельности лучше удастся активировать нужные свойства личности;
- какие средства обеспечения мероприятия необходимы;
- какая форма лучше отразит суть планируемой деятельности и поможет эффективно достичь поставленной цели и т.д. [3].

Важным вопросом является роль и позиция педагога в процессе такой совместной деятельности. Учитель может выступать только с позиции соучастия и сотрудничества. Большое значение имеет готовность (и способность) педагога к смене традиционного для него способа общения с позиции старшего, взрослого, наставника на позицию равного, соучастующего, принимающего самостоятельность воспитанника. Собственные коммуникативные и организационные навыки учителя подвергаются значительной нагрузке и проверке. Поэтому личные качества педагога играют определяющую роль в процессе воспитания.

Совместными усилиями семья и школа должны обеспечить для современного подростка социально признаваемую и социально одобряемую деятельность. Психолого-педагогический смысл этой деятельности состоит в том, что, участвуя в ней, воспитанник фактически приобщается к делам общества, занимает в нем определенное место и утверждает свою новую социальную позицию среди сверстников и взрослых. В процессе этой деятельности подросток осознает себя и признается окружающими как равноправный член общества.

Определить эффективность деятельности, в том числе и воспитательной, можно по её результату. В данном случае, по тем изменениям, которые происходят в личности ребёнка. Узнать об изменениях в личности подростка, в характере его отношений к различным идеям и точкам зрения, к людям, непохожим на него самого, помогают различные способы: наблюдение за поведением, эмоциональным состоянием учащихся в ходе научных дискуссий, групповой рефлексии или анализ индивидуальных работ, а так же беседы, анкетирование, тестирование.

По полученным данным становится ясно, что актуализируются морально-нравственные потребности и мотивы и развиваются нравственно-волевые качества воспитанников. В практической деятельности, в рамках внеурочной, подросток учится, руководствоваться моральными нормами и реализовать в поступках принятые нравственные ценности. Задача родителей и учителя - помочь им самостоятельно и ответственно определять свою позицию в сфере человеческих отношений.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что воспитание подростка формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо, которое фотографически отображает внешнее воздействие. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Воспитание в школе должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно присвоение, а не просто узнавание детьми ценностей.

#### Список литературы

1. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / О.В.Акулова, Е.С.Заир-Бек, С.А.Писарева, Е.В.Пискунова, Н.Ф.Радионова, А.П.Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007.
2. Маленкова Л.И. Классный руководитель (воспитатель): педагогические основы и методика деятельности. – М., 2005.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6.10.2009 г. № 373, зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г., регистрационный номер 15785) с изменениями (утверждены приказом Минобрнауки России от

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИНОФИЛЬМОВ С ПОМОЩЬЮ СУБТИТРОВ

**Яковлева Л.В., Ткачева И.А.**

Санкт-Петербургский университет управления и экономики, г. Санкт-Петербург

### Аннотация

Статья посвящена проблеме перевода кинофильмов с помощью субтитров. Показана значимость переводческого приема при обучении иностранному языку.

### Abstract

The article deals with a problem of movie translation by using subtitles. The authors note the importance of this translation technique in teaching a foreign language.

Перевод кинофильмов с помощью субтитров является отдельным видом перевода, достаточно сложным, но способным вызвать интерес у изучающих иностранный язык. Возник он давно, с зарождением кинематографа. С появлением же звукового кино процесс перевода встал особенно остро.

Телевидение усложнило восприятие перевода на экране при одновременном размещении изображения фильма с субтитрами и без них. Для этого были созданы специальные компьютерные программы, которые способствовали цифровой обработке видеoinформации по автоматическому размещению субтитров на экране.

Субтитры – это не только речь актеров, но и сопутствующая информация о происходящем на экране. В субтитрах, например, может указываться, какая звучит мелодия, кто исполняет музыкальное сопровождение, какие звуки издают герои. Также в субтитрах обычно определено, кто конкретно произносит фразу и другие моменты.

Рассмотрим термин субтитр. Приставка суб (от лат. Sub) означает «под чем-либо», и корень титр (от фр. Titre) обозначает «пояснение чего-либо».

Современное определение данного термина показывает:

- субтитр – надпись на нижней части кадра кинофильма в виде краткого перевода на язык, понятный зрителю;
- субтитр – в кино и на телевидении, надпись под изображением внутри кадра;
- субтитр – надпись в нижней части фильма как запись или перевод персонажей;
- субтитр – надпись, снабжающая информацией фильма для глухих.

Анализ факторов, приведенных выше, логично приводит к выделению двух видов субтитров: первые, воспроизводят речь персонажа на языке фильма для глухих зрителей; другие, являются переводом фильма на язык, понятный зрителю.

При этом, второй вид субтитров, несомненно, представляет для нас интерес с точки зрения практики перевода при обучении иностранному языку.

Изучение данного вопроса требует рассмотрение как перевода фильма в целом, так и перевода кинофильмов с помощью субтитров. Большинство исследователей перевода (Я.И. Редскер, В.Н. Комиссаров, В.В. Виноградов и другие) указывают как минимум два основных направления, связанных с формой речи и жанром.

По форме речи перевод может быть письменным и устным. Иногда устная речь превращается в письменную при переводе некоторых кинофильмов, что отражено в работе А. Чужакина [4]. Автор называет этот способ комбинированным в зависимости от цели и характера проводимой переводческой работы.

В каждой лицензионной копии фильма, который предоставляется для проката, предлагается вариант сценария, поэтому современным переводчикам приходится прибегать к письменному тексту. Следовательно, можно утверждать, что перевод кинофильмов с помощью субтитров следует относить к письменному переводу. Вместе с тем, переводчикам необходимо учитывать и особенности устной речи персонажей кинофильма, адаптируя их к требованиям представления субтитров на экран.

Говоря об адаптации, мы имеем в виду адекватный перевод шуток и устойчивых выражений, трансформацию идиом и аллегорий. Также проблемы могут возникнуть с вполне четкими и понятными репликами и фразами героев, например, содержащими информацию, широко известную носителям языка

оригинала фильма и совершенно незнакомую жителям страны, на язык которой осуществляется перевод. Адаптация текста видео или речи кинофильмов означает сделать смысл и суть фраз понятными и простыми для восприятия. Вполне очевидно, что выполнение такой работы требует особой квалификации, которая достигается путем специального обучения этому виду перевода и приобретения достаточного опыта в данной сфере деятельности.

Особенности жанровой классификации подразделяются на деловой, публицистический, научный, информационно-художественный, разговорный. Другие ученые – исследователи (В.Н. Комиссаров, А.В. Федорова, В.В. Виноградова) приводят более детальную классификацию. Комиссаров В.Н., рассматривая функциональный перевод в художественном и информативном аспектах, где первый - это основной вид литературного перевода, главной задачей переводчика является передача всех художественно эстетических достоинств оригинала, в то время как второй отражает все функции нелитературного и обладает лишь функцией сообщения каких либо сведений.

Согласно классификации А.В. Федорова переводы подразделяются на информационно-публицистический, научно-технический, официально-деловой и художественный.

Исследование классификаций перевода по жанрам, основанных на различных критериях, позволяет констатировать тот факт, что в каждой выделяется художественный вид перевода. А поскольку особенности перевода кинофильмов с помощью субтитров несут в себе жанровые характеристики художественного произведения, то их справедливо можно отнести к художественному переводу. Фактически субтитры представляют собой по форме речи художественный диалог, так как в них полностью отсутствуют какие либо описания, присутствующие в литературных повествованиях.

Художественный диалог также можно отнести в полной мере к жанру драматургии. Драматург всегда стремится к передаче устной разговорной речи, при записывании которой теряются ее свойства. Выделим несколько отличительных признаков художественного диалога: протяженность (необязательную в реальной жизни); обдуманность авторов (не существующую на самом деле); развитие действия (не наблюдаемое в спонтанной речи); подчинение правилам времени и ритма (в которых существует художественный текст).

Следовательно, перед переводчиком в процессе перевода художественного диалога возникают основные задачи, такие как передача художественных достоинств речи персонажей, а также отражение в переводе авторской позиции, что достигается путем использования различных переводческих трансформаций.

Исходя из собственного опыта обучения переводу, необходимо принимать во внимание технические особенности аудио – и видео материалов, требования по созданию и размещению субтитров на экране, которые обязательно учитываются при переводе кинофильма с помощью субтитров на иностранный язык.

Отметим некоторые из них:

1. Субтитры располагаются внизу кадра, по центру или слева. Исключение составляют японские, китайские и корейские субтитры, которые могут располагаться сбоку.

2. Количество строк субтитров при одновременном появлении в кадре не должно превышать двух. Текст субтитров не должен перекрывать изображение, особенно это касается телевизионного экрана, размеры которого существенно меньше киноэкрана. Если субтитры состоят из двух строк, то для более удобного восприятия они должны быть примерно равными по длине.

3. Количество символов в строке не должно превышать сорока. Это объясняется физическими способностями человека. Среднестатистический зритель читает информацию медленнее, чем она воспроизводится в речи персонажей.

4. Субтитры должны появляться на экране и исчезать синхронно со звучанием речи. Существует ряд компьютерных программ (например, Workshop Subtitles), которые синхронизируют звучание речи и субтитры. Их действие основано на анализе аудио звука кинофильма отдельно от изображения и сопоставлении его с субтитрами. Продолжительность показа субтитра на экране зависит от продолжительности звучания речи. Несмотря на это, даже при очень коротких фразах продолжительность показа субтитров не должна резко отличаться от средней продолжительности.

5. Слова, которые интонационно выделены в речи, в субтитрах должны быть выделены графическими средствами (например, курсивом). Также следует уделить внимание пунктуации субтитров, в особенности употреблению восклицательных знаков и многоточий.

6. При переводе кинофильмов с помощью субтитров переводиться должна вся информация, имеющая прагматическое значение, например, влияющая на восприятие рецептором текста перевода и отношение к нему. Так, тексты песен, которые могут быть оставлены без перевода при дубляже, должны быть переведены в субтитрах. Также по возможности должны быть переданы голоса, доносящиеся из радиоприемников, телевизоров или на улице.

Целесообразность использования перевода кинофильмов с помощью субтитров обосновывается рядом преимуществ (по сравнению с другими методами перевода):

а) Сохранение художественной ценности кинофильма, возможность оценить настоящий голос, манеру, интонации, в то время как дубляж теряет некоторые из этих составляющих, как в силу технических причин, так и из-за низкой квалификации или адаптации актеров, озвучивающих перевод.

б) Этот вид перевода позволяет зрителю, обладающему некоторыми языковыми знаниями, самому понять основной сюжет из содержания диалогов, что, несомненно, повышает самооценку и стремление к изучению иностранного языка.

в) Фильмы с субтитрами экономически более выгодны, так как требуют вовлечение в процесс перевода меньшего количества людей и, соответственно, такие фильмы выходят на прокат гораздо раньше, чем при дубляже.

Среди недостатков можно выделить трудность восприятия. Далеко не каждый зритель способен следить за картинкой на экране и читать текст субтитров внизу кадра.

В заключении отметим, что перевод кинофильмов с помощью субтитров является широко распространенным способом перевода. На основании жанровых особенностей субтитров следует учитывать художественный вид перевода, его особенности, а также технические требования к представлению субтитров на экране.

В образовательных целях субтитры, возможно, и нужно использовать для практического изучения иностранного языка, основанного на подсознательной реакции человеческого организма следить за строчкой перевода на экране. Не вызывает сомнений то, что живое общение данным методом обучения вряд ли заменит, но в качестве дополнительного языкового практикума по тренировке слуха и контролю посредством текстового перевода, безусловно, представляется полезным и эффективным.

#### Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие для филологических и лингвистических факультетов вузов. – Санкт-Петербургский гос. ун-т. – 4-е изд., стер. – М.: АКАДЕМИЯ; СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2010. – 368 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: Р. Валент. — 2011. — 410 с.
3. Тюленев С.В. Теория перевода: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 336 с.
4. Чужакин А. Мир перевода-7. Общая теория перевода и переводческой скорописи. – М.: Изд-во Р.Валент, 2002. – 160 с.

## ПРИБЛИЖЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ КАРАТЭ-ДО

**Губжоков З.Б.**

ГБОУ гимназия № 1619 дошкольное отделение Палермо, г.Москва

В настоящее время одной из приоритетных задач, стоящих в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г № 1155), является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия в процессе воспитания и обучения [1].

Занятия физической культурой в дошкольной образовательной организации являются ведущей формой для формирования правильных двигательных умений и навыков, содействуют развитию разносторонних способностей детей, создают условия для двигательной деятельности, подводят к выполнению сложных двигательных действий. Чем увлекательнее и содержательнее занятия, тем богаче двигательный опыт ребенка, тем больше предпосылок для обеспечения высокого двигательного режима в течение дня, который необходим для удовлетворения потребности растущего организма в движениях [5, 6].

При правильно организованных занятиях физическими упражнениями создаются благоприятные условия для воспитания положительных черт характера (организованность, дисциплинированность, самостоятельность, активность), нравственных качеств (честность, справедливость, чувство товарищества, взаимопомощь, умение заниматься в коллективе, бережное отношение к физкультурному инвентарю, ответственное выполнение поручений), а также для проявления волевых качеств (смелость, решительность, настойчивость в преодолении трудностей, уверенность в своих силах, выдержка и др.). Важно уже в дошкольном возрасте формировать у детей

понимание роли физической культуры и интерес к ней [5, 6]. В ходе занятий с детьми дошкольного возраста внедряются привлекательные формы двигательной деятельности, которые соотнесены с заботой о сохранении здоровья и повышением двигательной активности детей.

Наиболее распространенная форма организации дополнительных занятий физическими упражнениями в дошкольной образовательной организации — это физкультурные секции. Исходя из условий и количества детей, желающих заниматься, выбирается один из вариантов организации секции: для каждой группы в отдельности, для всех детей старшего дошкольного возраста, для отстающих в усвоении программного материала, отдельно для девочек и мальчиков. Внутри секции выделяются группы по 10-15 человек. Занятия проводятся два раза в неделю по 30 мин. [2].

В ходе занятий с детьми внедряются привлекательные формы двигательной деятельности, которые соотнесены с заботой о сохранении здоровья и повышением двигательной активности детей, интереса к занятиям физическими упражнениями: аквааэробика, фитнес - гимнастика, ритмическая гимнастика, упражнения на тренажерах, аэробика, степ-аэробика, игровой стретчинг, фитбол-гимнастика, элементы спортивных игр (футбол, волейбол, бадминтон, настольный теннис), боевые искусства [2, 3, 4].

Одной из эффективных и современных технологий применяемой в системе дополнительного образования являются занятия каратэ-до. Каратэ-до для детей, прежде всего, является отличной системой психофизической подготовки. Занятия каратэ-до способствуют укреплению здоровья занимающихся, повышению уровня жизнедеятельности, сопротивляемости организма действию неблагоприятных факторов окружающей среды, всестороннему развитию двигательных качеств (сила, гибкость, выносливость, скорость, координация движений).

Кроме того, занятия каратэ-до под руководством квалифицированного педагога (тренера, инструктора) стимулируют у детей умственное развитие – учат сосредотачивать внимание, развивают память, уводят от стереотипного мышления, развивают как логическое, так и образное мышление и т.д. Они укрепляют опорно-двигательный аппарат, дыхательную и сердечно-сосудистую системы.

Каратэ-до помогает выработать в ребенке такие качества как, целеустремленность и трудолюбие. Групповые занятия помогут ребенку находить общий язык в коллективе. Занятия каратэ-до влияют на формирование характера ребенка – он становится более уверенным в себе, учится сдержанности, самоконтролю, целеустремленности. Обучение детей связано с нравственным воспитанием, развитием его морально-волевых качеств: доброжелательности и взаимопомощи, честности, справедливости [3, 4].

Считается, что ребенок готов заниматься в группе каратэ-до с 5-летнего возраста. Детям, не достигшим 5 лет и имеющим желание учиться каратэ-до, все же лучше посещать индивидуальные занятия.

Для детей рекомендуется его бесконтактный вариант. При таком методе все приемы изучаются, но удары не наносятся. Просто они предельно точно рассчитаны - до нескольких миллиметров, чтобы сложилось впечатление контакта. На состязаниях в первую очередь оценивается красота движений, а не победа над соперником.

Занятия по каратэ-до в системе дополнительного образования дошкольной образовательной организации состоит из основных блоков:

- разминка;
- растяжка;
- изучение основных стоек;
- изучение техник ударов руками и ногами;
- техника блоков;
- освоение техник перемещений с ударами и блоками в различных стойках.

На занятиях каратэ-до педагог (инструктор, тренер) не только показывает, но и описывает словами каждое движение. При этом используя понятный ребенку образ. Преподавание каратэ-до для детей частично ведется на японском языке.

Основным методом изучения техники каратэ-до и формирования необходимых двигательных навыков является кихон (ки - энергия, хон - основа). Кихон представляет собой простые последовательности техники для отработки.

Изучение техники с дошкольниками начинают с простого, а именно с отдельных элементов каратэ-до. Для того, чтобы научить детей кихонам, кумитэ им дается базовая техника правильного выполнения стоек (хайсоку-дачи, фудо-дачи, мусуби-дачи, хейко-дачи, кибя-дачи, дзенкуцу-дачи, кокутцу-дачи) [3, 7].

Одновременно с изучением стоек детей обучают простейшим защитным (блокам) (агэ-уке, гэдан-барай, сото-уке, учи-уке, шуто-уке) и ударным (цуки, маваши-цуки, шито-цуки, татэ-цуки, шуто) техникам руками,

техникам ударов ногами (мае-гери, маваши-гери, йоко-гери, уширо-гери), которые изначально выполняются в медленном темпе. Очень важна при изучении элементов каратэ-до в движении постановка дыхания [7].

Кумитэ - это спортивное единоборство по правилам, проводимое под строгим контролем Сенсея (учителя). Вся опасная для участников поединка техника к применению запрещена (нанесение ударов в пах, в колено, в горло, в затылок).

Одним из самых важных моментов изучения каратэ-до с детьми дошкольного возраста является подвижная игра. Игры создают атмосферу радости и делают занятия более эффективными. Подвижные игры расширяют общий кругозор и стимулируют позитивное отношение старшего дошкольника к занятиям каратэ-до.

Изучение базовой техники самозащиты сочетается с общей физической подготовкой. На занятиях по каратэ-до технико-тактические элементы единоборства подбираются дифференцированно с учетом возраста.

Необходимо ознакомление детей с этикетом додзэ (додзэ – помещение, место в котором проводятся занятия каратэ-до), что развивает у дошкольника бережное отношение к предметам, которые используются на занятии, способствует появлению культуры, уважительного отношения к сверстнику, педагогу, учителю (сенсею).

Как нужно вести себя в зале (додзэ)?

- В зал входят в сменной обуви, ставящейся в ряд вдоль края татами.
- При входе и выходе из зала совершают ритуальный поклон, затем персональный поклон-Сенсею и старшим ученикам (если вы пришли позже, и они уже находятся в зале).
- Каратеги (костюм для занятий каратэ-до) одевают на голое тело. Также необходимо снимать носки, тапочки и заниматься босиком, как это принято во всех додзэ.
- Ученики садятся в ряд напротив Сенсея согласно полученным поясам – от старших к младшим. Занятие формально начато, когда все сидят лицом к Сенсею.
- На время занятий снимают часы, кольца, цепочки, серьги и другие украшения, которые могут нанести вред вам или вашему партнеру.
- Во время разминок и тренировок исключаются разговоры. Команды Сенсея, старших поясов или назначенного старшим ученика не подвергаются сомнению и выполняются беспрекословно. После индивидуального объяснения техники объяснившего благо дарят поклоном и словами "Ос".
- Во время занятий запрещается есть или жевать что-либо.
- Татами не покидается во время занятия без разрешения инструктора. При необходимости покинуть татами ученик подходит к Сенсею с поклоном, сообщает свою просьбу и после разрешения покинуть зал выходит.
- При опоздании на занятие ученик быстро подходит к Сенсею с поклоном и словами «Ос» приветствует его, затем садится последним в ряд, вне зависимости от цвета своего пояса и пояса сидящего последним ученика.
- Ритуальный поклон при уходе с татами является выражением благодарности и означает прощание до следующего занятия.
- Если вы не уверены в том, что делать в конкретной ситуации, спросите старшего ученика или просто следуйте его примеру.

В данном виде восточного единоборства много резких движений— это противопоказано при хронических заболеваниях сердечно-сосудистой системы, любых болезнях в стадии обострения, при любых формах сколиоза и хронических заболеваниях позвоночника.

Итак, занятия каратэ-до в системе дополнительного образования дошкольных образовательных организаций способствуют привлечению детей к систематическим занятиям спортом, активному и здоровому досугу, а также эффективному влиянию таких занятий на процесс оздоровления и физического развития современных дошкольников.

#### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года, № 1155.
2. Борисова М.М., Губжиков З.Б. Использование основных элементов базовой техники каратэ-до в работе с детьми дошкольного возраста // Детский сад от А до Я.-№ 1.-2013.- С.71-76.
3. Перекопская М.А. Педагогические условия формирования интереса у дошкольников к занятиям спортом. Каратэ.-автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002. – 24 с.

4. Сашко А. Восточные единоборства как система физического воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. - № 4. – 1999. – С. 36-38.
5. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с.
6. Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста./Под ред. С.О. Филипповой. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 304 с.
7. Традиционное каратэ. – Нальчик: Кабардино–Балкарское общество книголюбов, 1991.-231 с.

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Манухина Е.С.**

ФГОУ МКК «Пансион воспитанниц МО РФ», г.Москва

Переход современной школы на стандарты второго поколения ставит перед педагогами и учениками новые цели и задачи. Если раньше требования рассматривались только в контексте предметных знаний и умений, то теперь подлежит нормированию совокупность личностных, метапредметных и предметных результатов. Личностные результаты включают ценностные ориентации, потребности, мотивы, запросы на образование. Метапредметные результаты связаны с освоением учащимися инструментальных, операционных – универсальных учебных действий. Одним из основных понятий новых ФГОС является понятие «компетенция».

В толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова видны различия между понятиями компетентность и компетенция: «компетентность - осведомлённость, авторитетность; компетенция - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [9]. Джон Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [8].

Если говорить о развитии иноязычной коммуникативной компетенции, то нужно отметить ее составляющие, определенные в «Примерной программе основного общего образования». К ним относятся: речевая компетенция (говорение, аудирование, чтение, письмо), языковая компетенция (фонетика, орфография, лексика, грамматика), социокультурная (традиции, культура, реалии стран изучаемого языка), компенсаторная (умение выходить из положения в условиях дефицита языковых средств), учебно-познавательная (универсальные способы деятельности для самостоятельного обучения).

При обучении иностранным языкам невозможно развивать и делать акцент на каком-то одном виде компетенций. Урок изучения языка - это совокупность приемов и методов, направленных на совершенствование всех его аспектов.

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2]. Н.И. Гез, характеризуя сущность коммуникативной компетенции, определяет ее «как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях». Помимо знаний о языке, согласно формулировке автора, коммуникативная компетенция включает в себя умение «коммуникативно соотносить речевое высказывание с целями ситуации общения, с пониманием взаимоотношений общающихся сторон, а также умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения» [3]. С точки зрения психологии общения анализирует понятие коммуникативной компетенции И.Л. Зимняя, рассматривающая ее в качестве «определенной цели-результата обучения языку», как «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели средствам и способам, различным задачам и ситуациям общения» [4].

Современный подход в обучении иностранным языкам уже давно смещен в сторону его коммуникативного аспекта. Язык – это средство достижения поставленной цели в условиях социально и личностно-обусловленных ситуаций общения. В современной школе процесс перехода к новым методам и приемам в обучении иностранному языку происходит достаточно сложно. Большая часть педагогов привыкла работать «по-старому»,

новые методики и технологии принимаются ими тяжело. Но стандарты нового поколения настоятельно требуют от педагога модернизации своего образа для достижения целей, поставленных современным обществом. В западной педагогической практике уже много лет господствует коммуникативная методика обучения иностранным языкам. Она направлена на то, чтобы научить ориентироваться в иноязычной среде, уметь адекватно реагировать на возникающие речевые ситуации. В России концепция метода получила обоснование в работах Е. И. Пассова и др. методистов.

В рамках коммуникативной методики широкое применение нашли новые образовательные технологии. Особое значение на современном этапе уделяется информационно-коммуникативным методикам.

Одним из способов развития коммуникативной компетенции является применение методов проектов. Этот метод не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник ещё в 1920-е годы в США. Его называли также методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его интересом в этом знании.

В современных условиях под учебным проектом подразумевается комплекс поисковых, исследовательских расчётных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно (в парах, группах или индивидуально) с целью практического или теоретического решения значимой проблемы. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность уч-ся, которую они выполняют в течение определённого отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. А решение проблемы предусматривает с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой - необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осозаемыми»: если это теоретическая проблема - то конкретное её решение, если практическая - конкретный результат, готовый к внедрению.

Что касается практического применения технологий, вовсе не обязательно использовать одну технологию. Лучше всего было интегрировать несколько образовательных технологий, объединив их наилучшие стороны. Занимаясь интегрированием современных образовательных технологий в процессе обучения иностранному языку для формирования коммуникативной компетенции, на протяжении ряда лет тщательно изучая, апробируя и адаптируя инновационные идеи современных российских и зарубежных преподавателей, можно прийти к выводу, что именно данная педагогическая система способствует раскрытию субъективного опыта ученика, формированию личностно-значимых для него способов учебной работы, воспитанию нравственных идеалов, развитию критического мышления, адекватной оценки и самооценки, самосовершенствованию каждого ученика и возможности реализовать себя как личность.

#### Список литературы

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 51-55.
2. Вятопнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятопнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки школе. – 1985. – № 2. – С. 17– 24.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М: «Просвещение»1991
5. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 101с.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. - М.: Гардарики, 2004. - 528 с.
7. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. - М., 2000. - С. 360-362.
8. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. - 2001. - №10. - С. 56-61.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. - М: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / Под ред. Д.И. Ушакова. М., 1935.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.

# РОЛЬ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Сенникова К.В., Янковская О.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г.Абакан

## Аннотация

В статье приводятся результаты работы по определению роли любительских коллективов в самоактуализации пожилых людей (на примере клуба лоскутного шитья «Чистый источник»). Актуальность статьи обусловливается необходимостью помочь пожилым людям успешно преодолеть возрастной кризис, поддержать процесс их личностной самореализации и предоставить возможность активной полноценной жизни. Материалы будут полезны руководителям любительских объединений.

Ключевые слова: самоактуализация; любительский коллектив; клуб лоскутного шитья; пожилые люди.

## Abstract

The article presents the results of work to define the role of amateur groups in the self-actualization of the elderly (for example, the club patchwork "Pure Source"). Actuality articles is due to the need to help seniors age successfully overcome the crisis, support the process of personal self-realization and provide an opportunity for active full life. Materials will be useful for the heads of amateur associations.

Keywords: self-actualization; amateur collective; club patchwork; the elderly.

С начала 1990-х годов на территории России наблюдается глубокий демографический кризис, одним из проявлений которого является увеличение доли пожилых людей, что выводит на первый план их проблемы. Выход на пенсию, смена социальных и экономических условий проживания, появление большого количества свободного времени приводят к возрастным кризисам, от успешности преодоления которых будет зависеть процесс личностной самореализации и возможность активной полноценной жизни пожилых людей. Именно поэтому мы считаем актуальным исследование процесса самоактуализации человека пожилого возраста.

Самоактуализация (от лат. actualis – действительный, настоящий) – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Процесс самоактуализации человека должен рассматриваться и описываться «изнутри» жизни человека, с его точки зрения, как определенный, сознательный выбор жизненных целей и путей их достижения. Маслоу подчеркивает, что выбор в пользу роста, в направлении самоактуализации должен осуществляться человеком в каждой ситуации выбора [1, с. 115].

Таким образом, процессу самоактуализации способствуют некоторые факторы, которые сопровождают человека на протяжении всей жизни: четко поставленные жизненные цели, свой взгляд на жизнь, проживание происходящего в настоящем времени и творческое мышление. Самоактуализация – это, прежде всего, постоянная работа над собой, она не возникает вдруг, а складывается, исходя из образа жизни личности, ее мышления и поставленных целей.

В настоящее время общепризнанно, что третий возраст – это длительный период, полноценный этап развития, имеющий свои возрастные задачи и возможности самоактуализации. Ученые-геронтологи выделяют несколько видов старости: хронологическую, физиологическую, психологическую и социальную. Доминирующим фактором в определении хронологической старости является количество прожитых лет; физиологической – состояние здоровья, совокупность соматических отклонений организма; психологической – самоощущением человека своего места в возрастной структуре; социальная старость определяется уровнем старения населения в целом (то есть, чем выше уровень старения населения, тем дальше отодвигается индивидуальная граница старости). Выделенные виды старости могут не совпадать между собой.

Отметим наиболее заметные биологические изменения. Ухудшается работа органов чувств (снижается острота зрения, происходит повышение пороговых величин всех видов вкусовой чувствительности, слабеет реакция вестибулярного аппарата, увеличивается время реакции на звук). Биологические изменения старения являются необратимыми, однако при современном уровне развития медицины их можно значительно замедлить.

Что касается познавательного развития, большинство ученых сходятся во мнении, что основная часть умственных навыков остается относительно сохранными. Одно из главных изменений познавательных способностей в поздней взрослости – снижение скорости выполнения физических и умственных операций. Несмотря на снижение уровня запоминания, мыслительных способностей, быстроты запоминания, для пожилых людей не исключается возможность обучения. То есть, несмотря на некоторое снижение скорости

познавательных процессов, у пожилых людей сохраняется способность к ее восстановлению при тренировке, а также способность к возмещению потери скорости за счет опыта.

Специфика эмоциональной сферы пожилого человека во многом зависит от успешности прохождения возрастного кризиса, степени решенности возрастных задач, бессознательно принимаемой стратегии старения. М.В. Ермолаева выделяет две основные стратегии эмоционального старения. Первая предполагает возможность дальнейшего личностного роста, вторая направлена на сохранение себя, прежде всего, как индивида, т. е. на биологическое выживание [2, с. 37].

Таким образом, несмотря на наличие необратимых физиологических и психических изменений, существует возможность развития познавательных процессов. Человек пожилого возраста более открыт к общению и обучению, спокойно и объективно оценивает самого себя и свои возможности, старается жить настоящим, что является важным условием для самоактуализации. Познавательные возможности во многом зависят от самооценки, внутреннего настроения пожилого человека и его желания к саморазвитию, при этом опыт позволяет восполнять снижение скорости познавательных процессов.

Опытно-поисковая работа по определению изменения уровня самоактуализации пожилых людей, занимающихся в клубе лоскутного шитья «Чистый исток», проводилась в период с 10 сентября 2013 г. по 26 апреля 2014 г. В экспериментальную группу входили 20 человек в возрасте от 60 до 75 лет – это новички, пришедшие в клуб впервые. Ранее они не участвовали в кружковой и досуговой деятельности, не состояли в творческих объединениях, их профессии не были напрямую связаны с творческой деятельностью. Цель посещения занятий в клубе лоскутного шитья – организация собственного досуга, повышение своего творческого потенциала и самореализация. На первом этапе (10 – 15 сентября 2013 г.) группе был предложен тест «Уровень самоактуализации личности» Абрахама Маслоу (тест САТ, опросник САМОАЛ), состоящий из 126-ти вопросов, который разбит на две основные шкалы:

1. «Шкала компетентности во времени» включает 17 пунктов. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить настоящим, во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Низкий балл означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути.
2. «Шкала поддержки» включает 91 пункт, измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию.

Данная шкала, в свою очередь, включает в себя еще 3 шкалы (3. «Шкала ценностных ориентации»; 4. «Шкала познавательных потребностей»; 5. «Шкала креативности»). Высокие показатели по этим шкалам говорят о способности человека к самоактуализации.

Представим результаты теста в процентном отношении от общего числа тестируемых: 1. «Шкала компетентности во времени»: высокий балл – 40%, средний и низкий – 30 %; 2. «Шкала поддержки»: высокий балл – 0, средний и низкий – 55 % и 45 % соответственно; 3. «Шкала ценностных ориентаций»: высокий балл – 90 %, средний и низкий – по 5 %; 4. «Шкала познавательных потребностей»: высокий балл – 60 %, средний – 25 %, низкий – 15 %; 5. «Шкала креативности»: высокий балл – 80 %, средний – 20 %.

Таким образом, по результатам тестирования мы сделали вывод о том, что в группе преобладают высокий и средний балл по всем шкалам, т. е. участники клуба в целом обладают чертами самоактуализирующейся личности, творческим мышлением, нацелены на получение результата.

Формирующий этап опытно-поисковой работы длился 8 месяцев с 10 сентября 2013 года по 26 апреля 2014 года. В течение этого времени испытуемая группа активно посещала занятия в клубе лоскутного шитья четыре раза в неделю по 5 часов (20 часов в неделю и более). На занятиях велась работа по следующим направлениям: лоскутное шитьё; народная текстильная кукла; народный костюм; кружево на коклюшках; кружево крючком; мокрое валяние и фильц; все виды вышивки; тестопластика; детская вязаная игрушка.

Клуб «Чистый исток» принимал участие в ежегодных выставках, семинарах и форумах, посвященных народному творчеству: выставка «Мир красоты и здоровья»; форум молодых родителей + мастер-классы по изготовлению игрушек; фестиваль этнической музыки «Саянское кольцо»; межрегиональный молодежный форум «Этномир Сибири»; выставки клуба в Краеведческом музее им. Кызласова (г. Абакан); фестиваль «Параскева-пятница».

Раз в месяц клуб давал обучающие семинары по основным направлениям для жителей города (всего 8 раз), в которых испытуемая группа принимала участие в качестве моделей для показа приемов исполнения.

Кроме занятий в клубе проводились тематические вечера-встречи, где участники собирались в неофициальной обстановке, общались, делились опытом и идеями, изготавливали друг другу подарки к различным праздникам, обменивались материалами и литературой, в качестве приглашенных гостей принимали участие в V открытой выставке народных мастеров «Красноярский узор» (г. Красноярск) и VII выставке декоративно-прикладного искусства «Весна, стихи, цветы и ... куклы» (г. Минусинск).

По истечению восьми месяцев испытуемым вновь было предложено пройти то же тестирование.

Сравнительный анализ показал, что за время прохождения обучения значительно изменились показатели по шкалам 4 и 5 – это шкалы развития. Базовые шкалы остались практически без изменения, что говорит о том, что процесс самоактуализации – это процесс, требующий времени, значительных усилий по работе над собой, своим мировоззрением и взглядами на жизнь.

Незначительно выросли показатели шкалы компетентности во времени, т. е. участники группы стали в большей степени жить настоящим, ощущать себя во времени, а не вне его.

Основная шкала, шкала поддержки осталась на прежнем среднем уровне – это свидетельство того, что группа имеет свои ценностные ориентиры, убеждения и принципы, но еще в некоторой степени зависима от оценок и мнения окружающих.

Шкала ценностных ориентаций осталась на стабильно высоком уровне (участники группы изначально обладали ценностями и установками, присущими самоактуализирующейся личности).

Значительно выросли показатели шкалы познавательных потребностей, что указывает на стремление получать новые знания, расширять кругозор.

На 40% упал показатель шкалы креативности. Это может быть показателем того, что группа стала больше нацелена на результат, а не на поиск, но, возможно, сказалась творческая усталость и напряжение целого года обучения.

На Рисунке 1 приводится диаграмма сводных результатов тестов.

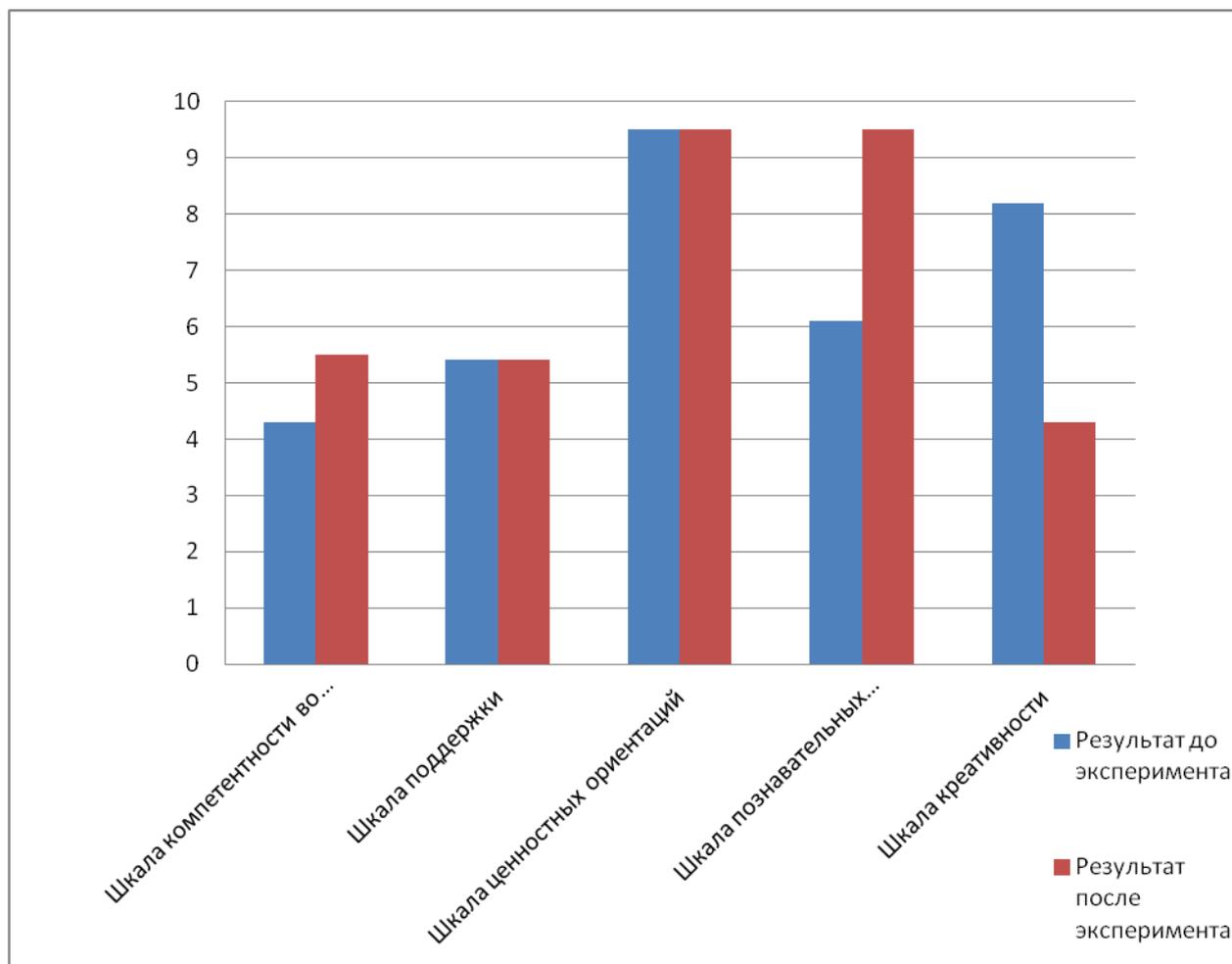


Рис.1. Сравнительная диаграмма

Итак, опытно-поисковая работа показала, что наличие любимого занятия, общение с группой единомышленников, положительный результат деятельности в значительной мере способствуют повышению уровня самоактуализации. Возросший уровень познавательных потребностей дает право полагать, что намечена положительная динамика для дальнейшего повышения уровня самоактуализации. Показание шкалы поддержки свидетельствует о трудоёмкости процесса самоактуализации и необходимости для него значительных временных затрат. Как подчеркивали участники коллектива, хорошим толчком к развитию для них становилось участие в открытых мероприятиях, где приходилось общаться с большим количеством незнакомых людей, а значит, вставала необходимость особым образом готовиться, стараться разнообразить работы, найти как можно больше интересной информации. Таким образом, с одной стороны, они попадали под влияние мнения окружающих (оценка работ волновала их больше всего, что нашло отражение в неизменившихся показаниях шкалы поддержки), с другой стороны, общественная оценка их работ способствовала личностному росту и умножению мастерства (что показывает высокий результат шкалы ценностных ориентаций и значительно возросший показатель познавательных способностей).

Таким образом, исследование показало, что планомерная и регулярная работа над собой, наличие любимого занятия способствует развитию и повышению уровня самоактуализации у людей пожилого возраста.

#### **Список литературы**

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 157 с.
2. Прикладная социальная психология / Под ред. А.Н. Сухова и А.Д. Деркача. – М.: МОДЭК, 1998. – 688 с.

## **ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Манухина Е.С.**

ФГОУ МКК «Пансион воспитанниц МО РФ», г.Москва

В настоящее время в рамках современного образования и воспитания много говорится о развитии компетентной личности, готовой к реальному жизненному общению и способной к решению коммуникативных задач.

Когда говорят об общении как об обмене информацией, имеют в виду его коммуникативную сторону. В коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, а активный обмен ею, при котором особую роль играет значимость того или иного сообщения. А это возможно тогда, когда информация не просто принята, но и понятна, осмыслена. Взаимное информирование двух индивидов, каждый из которых выступает в диалоговом общении как активный субъект, предполагает налаживание совместной деятельности. Обмен информацией обязательно предполагает психологическое воздействие на партнера в целях изменения его поведения. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это взаимодействие.

Важно формировать у ребенка такие умения и навыки, с помощью которых он будет передавать в дальнейшем свои идеи, мысли таким образом, что они будут понятны всем участникам коммуникации. Только при таких условиях акт речевого взаимодействия является успешным. В данной связи коммуникативный акт понимается, с одной стороны, как акт передачи идей по средствам языка (Кондильяк, Дж. Локк, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Ж.Ж. Руссо), а с другой стороны, как вербальное поведение (Ч. Пирса, Д. Дьюи, Дж. Г. Мида, Р. Карнапа, Ч. Морриса).

Участнику акта общения необходимо трансформировать, интерпретировать как свою речь, так и речь других участников коммуникации. Проявление креативности в процессе речевого взаимодействия характеризует человека как лицо, обладающее определенным набором компетенций (Н. Хомский), которые способствуют решению коммуникативных задач.

Усваивая в детстве нормы, правила и особенности коммуникации, человек становится членом определённого сообщества. И тем самым его «приватная субъективность» превращается в интерсубъективность. Его речь (индивидуализированная речь) приобретает характеристики понятности и нормативности, он оказывается в состоянии следить за аргументацией других людей, понимать или не понимать их, самостоятельно развертывать соответствующую коммуникацию. Язык, обеспечивая коммуникативную общность, обуславливает нормы взаимодействия в обществе: предметнопрактическая деятельность в ситуации общения – это то основание, априорное условие, реализация которого позволяет ребёнку усваивать всю систему знаний, существующих в обществе, и предметных, и ролевых, и символических.

Вхождение человека в коммуникативную общность с помощью языка может осуществляться по-разному; на разных условиях:

- 1) в социолингвистическом плане – как взаимодействие разноязычных социумов;
- 2) в психолингвистическом плане – как индивидуальное двуязычие;
- 3) на собственно лингвистическом уровне – как смешение взаимопроникновения двух самостоятельных, самодостаточных языков.

Существует ряд факторов, которые определяют формирование и развития коммуникативной компетенции. Развитие речевой деятельности, как взрослого, так и ребёнка обусловлено развитием деятельности общения и содержанием потребности в общении. Выделяют четыре формы общения как со взрослыми так и со сверстниками: эмоционально-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое и внеситуативно-личностное. В эмоционально-личностном общении субъектом коммуникации выступает взрослый. Большое значение придается общению матери с ребёнком и близкими родственниками. В предметно-действенном общении ребёнок наблюдает деятельность взрослого и извлекает из неё образцы для подражания. В процессе предметно-действенного общения ребенок стремится к познанию окружающего мира, а «практические контакты ребенка со взрослым в ходе совместных действий организуют ориентировку ребёнка». Ситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками характеризуется тем, что, контактируя со сверстниками, ребята стремятся наладить между собой деловое сотрудничество. Они заняты общим делом, и хотя каждый что-то выполняет индивидуально, дети все же стараются согласовывать действия для достижения единой цели. Для общения между собой дети используют экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства. Следует отметить, что содержанием детской речевой деятельности как важного компонента коммуникативной компетенции является потребность в общении со взрослыми и сверстниками. Возникшие потребности становятся внутренними побудителями деятельности – мотивами. Необходимо сказать, что сверстник оказывает огромное влияние на развитие личности ребёнка, так как будучи равным субъектом позволяет увидеть и узнать себя в зеркале. Межличностные отношения – это многообразная и относительно устойчивая система избирательных отношений, эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Говоря о взаимодействии ребенка со взрослым или со сверстником, разумно затронуть вопрос познавательной деятельности. Средством развития познавательной деятельности выступает коммуникативная деятельность (общение), которая обслуживает любую практическую деятельность. Иначе говоря, сама по себе коммуникативная деятельность не имеет смысла для человека, она необходима ему для того, чтобы обслужить другую деятельность. В процессе познания окружающего мира (мира вещей, мира природы, мира людей) дети используют коммуникативную деятельность (речевые средства выражения) и проявляют свое отношение к миру в игровой деятельности. В данном случае очень важным компонентом при формировании коммуникативной компетенции и развитии речевой деятельности является подражание. Здесь человека можно определить как существо, способное к подражанию. Именно подражание открывает одновременно и саму тайну человека, и противоречивую природу его как думающей машины. Например, ребенок после того, как он долго наблюдал за своим товарищем, качающим головой, в конце концов, приходит к тому, что подражает его движениям. Наш мир – это мир воображения, которое действует автоматически. Повторение заменило выбор, подражание – волю. Современные люди – жертвы некоего социального гипноза.

Однако подражание может быть и формой симпатии. В самом деле, симпатия заключается в том, чтобы испытывать воздействие с точки зрения другого. Всякое духовное деяние с самого начала несет в себе долю подражания. Воспринимать – значит создавать образ объекта, воспроизводить его. Подражание, сопровождающееся симпатией, – это уже попытка создания нового, которое пока еще ищет себя, но уже мало-помалу и осуществляет себя.

Следует отметить, что на формирование коммуникативной компетенции школьников влияют такие визуальные факторы как чтение и средства массовой коммуникации (СМИ).

Необходимо посмотреть на чтение в широком социальном контексте – «глобально», увидеть чтение целостно – как особый социокультурный феномен, посмотреть на его роль в жизни общества и различных социальных групп. Применительно к детскому чтению это означает, что чтение – это не только задача педагогов по обучению детей элементарным навыкам чтения, это не только задача родителей заинтересовать ребенка какими-то художественными произведениями, это не только задача библиотекарей показать лучшие книги, дело обстоит гораздо сложнее. Чтение детей – это ключ к жизни в информационном обществе. Сегодня детское чтение все больше становится чрезвычайно важным феноменом, который определяет уровень культуры будущего общества. Оказывается, читатели отличаются от нечитателей уровнем развития интеллекта. Читатели способны мыслить в рамках проблем, схватывать целое и выявлять противоречия и связь явлений, более адекватно оценивать ситуацию, быстрее находить правильные решения, имеют больший объем памяти и активное

творческое воображение, лучше владеют речью. Они точнее формулируют, свободнее пишут, легче вступают в контакты и приятны в общении, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении. Таким образом, с точки зрения С.Н. Плотникова, чтение формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально ценного человека.

Информационный бум охватил все слои общества, включая и дошкольников. Жить в современном обществе, игнорируя такие явления, как телевидение, газеты, журналы, кино, радио, Интернет невозможно.

Основное внимание исследователей при рассмотрении общения, информационного взаимодействия, функционирования средств массовой коммуникации в последнее время чаще всего сосредоточивалось на разработке новых способов и форм социального взаимодействия, современных информационно-коммуникативных технологий, на их необходимости и в целом на позитивном значении и влиянии на организацию совместной деятельности, социальное управление, на развитие общества и личности. Но как у каждой медали есть обратная сторона, так и в данном случае имеется таковая. Достаточно очевидно, что без постоянного информационного контакта невозможно полноценное развитие человека и нормальное функционирование общества. В настоящее время практически не подвергается сомнению тот факт, что человек для реализации своего социального поведения в обществе нуждается в постоянном притоке информации. Постоянная информационная связь с окружающим миром, социальной средой, в которой он действует как активный социальный субъект, является одним из важнейших условий нормальной жизнедеятельности. Необходимую информацию человек получает из непосредственного опыта, личного общения, а также из разнообразных источников информации (книги, радио, телевидение, журналы, газеты и другие источники знаково-символического характера). Причем закономерностью общественного развития является преобладание и резкое увеличение доли информации, получаемой из информационных источников, нежели из непосредственного опыта и личного общения. Ценностные установки ребенка еще не достаточно сформированы для адекватной оценки происходящего на экране. Нередко явные агрессивные действия главного экранного героя (грабежи, драки, убийства, поджоги и т.п.) оказываются как бы «незначительными» на фоне его побед и «признания» окружающих. В результате грань между добром и злом для того, кто сидит у экрана (в нашем случае это ребёнок-дошкольник) стирается. Вся последующая продукция с использованием подобных персонажей закрепляет в ребенке устойчивое представление, которое впоследствии бывает весьма сложно исправить, поменять.

Подводя итог, следует отметить, что существует большое количество факторов, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции, с одной стороны, и проявляют свои отрицательные свойства – с другой стороны.

Однако гармония и сбалансированная взаимосвязь данных факторов позволит развить в ребёнке все самые лучшие качества в рамках гуманистической концепции воспитания и образования и создать все предпосылки для формирования прочного пласта, как основы коммуникативной компетенции.

#### **Список литературы**

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов — М., 1969.
2. Денисенко О. А. Методика раннего обучения английскому языку на основе произведений англоязычной литературы: дисс... канд. пед. наук. - Тамбов, 1995.
3. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - №5.
4. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме: В 3-х тт. Т.1. - М., 1980.
5. Мид М.. Культура и мир детства: Пер. с англ. - М., 1989.
6. Руссо Ж. Ж. Избранные произведения: В 3-х тт. Т.1. - М., 1961.
7. Солопова Е. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения: дисс... канд. пед. наук. - Елец, 2008.
8. Тер-Минасова С. Г., «Язык и межкультурная коммуникация», М – 2000.
9. Chomsky N. Cartesian Linguistics – N. Y., 1966.

**СЕКЦИЯ №3.  
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И  
ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)**

**УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ**

**Махонько А.В., Сальникова О.Д.**

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Социализация - это процесс постижения культурных норм и правил, усвоения социальных ролей. Осуществление этого процесса возможно только лишь в обществе и представляет собой превращение человека из индивида в личность и гражданина, при условии усвоения социальных ценностей, норм и правил. Это процесс становления человека полноценным членом общества.

Тема становления подрастающего поколения всегда была актуальной. Особенно относительно категории воспитанников с ОВЗ в специальных (коррекционных) школах-интернатах.

В последние годы в связи с рядом причин (экологическими, генетическими, неправильным образом жизни матери и отца, инфекциями в пренатальном периоде, травмами при родах) возросло количество рождения детей с патологиями в психофизическом развитии. Но не этот факт является основой для беспокойства общества, а то, что лишь 78 % детей с ОВЗ остаются в семьях, другие попадают в детские дома (из-за недееспособности или смерти родителей, ограничения родительских прав, отбывания в исправительных колониях, добровольный отказ от ребенка).

Однако все это несет за собой непоправимые последствия в развитии ребенка, приводящее к отклонениям в развитии, девиантности, делинквентности.

В первые несколько месяцев жизни важен эмоциональный контакт матери, так как ребенок еще не в полной мере стал самостоятельным существом, - Л.С. Выготский отмечал, «что, отделяясь от матери физически, ребенок не отделяется от нее биологически. А потому существование ребенка в период новорожденности можно рассматривать как промежуточное состояние между внутриутробным и внеутробным развитием». Эмоциональный отклик ребенка может способствовать выявлению патологий, а так же играет значительную роль в формировании психических процессов [1, с.303].

Дети-сироты не могут получать полноценное внимание от работников детских домов, это влияет на социально-психическое и физическое развитие.

Данная проблема занимала умы разных ученых (Л. Адлер, Дж. Боулби, Т. М. Землянухина, С. И. Мещерякова) не одно десятилетие. Обучающиеся дети с ОВЗ из школ-интернатов отличались агрессивностью, слабым здоровьем, заниженной самооценкой, школьной неуспеваемостью, - именно поэтому были определены причины, влияющие на исход такого развития [2, с. 154].

В связи с чем, выделим следующие факторы, препятствующие социализации:

1. Социальный статус – каждый ребенок отображает тактику взаимодействия с окружающим миром, основываясь на образце поведения родителей, однако у детей-сирот нет примера для подражания, что отображается на формировании личности, интеллектуальном развитии, коммуникабельности;
2. Здоровье и психическое развитие – в большинстве случаев дети, оставшиеся без родителей, имеют какие-либо нарушения в психофизическом развитии, сказывающееся на нарушении общения (нужда в ласке и понимании, но, в то же время, отторжение любых эмоциональных контактов, желание взаимодействовать в большей степени со взрослыми, восприятие таких же детей из интернатов как «своих» и недоверие к остальным сверстникам);
3. Формирование мировоззрения – дети-сироты живут настоящим моментом, не особо осознавая, чем будут заниматься в будущем; так же отношения к каким-либо аспектам жизни за пределами интерната у них не сформированы, нет понимания жизни в общественной среде, развития самостоятельности и стремления к какой-либо цели [4, с. 94].

В течение жизни дети-сироты вырабатывают определенную тактику поведения «беспомощного ребенка», что ограничивает все вариации поведения в социуме, отстраняя их от окружающих, а имея какие-либо отклонения в развитии, чаще всего они замыкаются в себе. Выходя из детских домов, дети надеются на

покровительство, ограничивая свои социальные возможности во благо привычной системе поведения и во вред себе.

Ответственность лежит на педагогах школ-интернатов, главной задачей которых является создание устойчивого положительного климата в учебно-воспитательном процессе.

Организация психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся позволяет отслеживать динамику развития психических процессов, первичных и вторичных нарушений, компенсаторных механизмов, выявляя положительные и отрицательные стороны и на этой основе составляя индивидуальный учебный план [2, с. 45].

Также для положительного результата (успешной социализации) необходимым выступает соблюдение определенных педагогических и психологических условий:

*Психологические:*

- Создание комфортной психологической атмосферы;
- Постепенное включение ребенка в новую среду, предварительно создав необходимый плацдарм его знаний для оптимального взаимодействия с другими людьми;
- Эмоционально-личностный контакт с каждым из участников образовательного процесса.

*Педагогические:*

- Строить ход уроков так, чтобы ребенок с ОВЗ мог воспринять информацию наравне со всеми, не ощущая ущербности;
- Подготовка коллектива (педагогического и одноклассников) к появлению нового ученика, обозначив его особенности, проведение бесед.

Исходя из вышеперечисленного, условно можно выделить следующие уровни социально – трудовой адаптации, при усвоении которых возможна трудовая реализация через профессионально-трудовое обучение и, как следствие, успешная социализация детей-сирот с ОВЗ в общество:

- высокий (соблюдение условий дисциплины, реализация профессиональных навыков, выполнение производственных норм, стабильность рабочего места);
- неполный (затруднено овладение профессиональных навыков, сбивчивость условий производственного плана, смена работы);
- низкий (невозможно овладение производственными навыками).

Однако, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья связана не только с их последующим трудоустройством, но и с «включением» их в социальную деятельность и их организацией в быту. Это требует наличия у учащихся установленных социальных качеств:

- коллективизма;
- умения общаться со сверстниками и взрослыми;
- построение речи в зависимости от лиц, с которыми ведется беседа;
- коммуникативной активности.

Эта работу необходимо проводить с детьми с первого дня пребывания их школе-интернате. Так как некоторые из них склонны к замкнутости, другие – наоборот, эгоцентричны, поэтому становится необходимым учить их взаимодействовать в коллективе, учитывать стороннее мнение и интересы других.

Об уровне социализации воспитанника дают представление его трудовая квалификация, характер взаимодействия со сверстниками, отношение к трудовой деятельности, определенная степень развития культурных увлечений и потребностей.

В заключение хотелось бы сказать, что воспитанники школ-интернатов, имеющие нарушения в развитии, являются полноправными гражданами нашей страны, и от их воспитания и обучения зависит наше будущее, а, значит, необходимо приложить максимальные усилия для успешной социализации их в общество с целью реализации их возможностей, основываясь на индивидуально-личностных качествах и компенсаторных возможностях. Материализация условий социализации положительно влияет на возможность быстрой адаптации к изменяющимся условиям в обществе, коммуникативную активность и открытость личности для получения знаний.

#### **Список литературы**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. Вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 672 с.

2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
3. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. - М., 1998 - 110 с.
4. Логопсихология: учебно-методическое пособие. С.В. Лаутина. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 173 с.
5. Юдинцева Н.Н., Панов А.И., Левин С.А. Постинтернатная адаптация выпускников детских домов. Социально - психологические технологии. Общая ред. Панов А.И. - М.: «Альтекс», 2001.

#### **СЕКЦИЯ №4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)**

### **К ВОПРОСУ МЫШЕЧНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ ОЩУЩЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВРАЧА**

**Павлов В.И., Камбурова И.Н., Павлов С.В.**

Саратовский государственный медицинский университет, г. Саратов

Учебная дисциплина «Физическая культура» наряду с другими предметами в вузе призвана внести свой вклад в профессиональное становление будущих специалистов. Образовательный процесс в вузе тесно связан с формированием физической культуры личности будущего специалиста. Данная связь проявляется в необходимости приобретения тех или иных специфических знаний, формирования определенных двигательных умений и навыков, воспитания профессионально важных психофизических качеств [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Двигательные реакции необходимы человеку для общения, через них осуществляется контакт с окружающей средой, они крайне необходимы в различных областях жизнедеятельности. В свете современных представлений мышцы это не только исполнительный двигательный аппарат, но и своеобразный орган чувств. Мышечно-двигательные ощущения и память на движение (моторная память) имеют большое значение в образовательном и трудовом процессах. Наше исследование было направлено на изучение особенностей мышечно-двигательных ощущений у обучающихся в медицинском вузе. Задачи исследования: 1) разработать устройство и методику работы с ним по количественному измерению показателей при воспроизведении движений на точность; 2) определить надежность статистических характеристик показателя в оценке заданных параметров движений; 3) составить шкалу показателей по определению уровня динамики состояния моторной памяти в зависимости от двигательной активности, спортивной специализации и уровня мастерства; 4) составить таблицу корреляции полученных показателей при воспроизведении движений на точность у спортсменов и лиц, не занимающихся спортом.

В качестве метода исследования использовалась способность человека запоминать, анализировать и воспроизводить пространственно-временные характеристики выполняемого движения. Статистическая обработка данных исследования проводилась на персональном компьютере с использованием программы Statistica, с вычислением параметрических и непараметрических критериев различия и коэффициента корреляции показателей.

Исследования проводились на базе кафедры «Физического воспитания» Саратовского государственного медицинского университета. Под педагогическим наблюдением находились более 1600 лицеев, студентов, интернов, ординаторов и аспирантов основного, специального и спортивного учебных отделений в возрасте 15 -25 лет за период обучения в медицинском университете. Для изучения особенностей мышечно-двигательных ощущений было разработано следующее устройство: линейка со шкалой измерения параметров движения на одной из сторон от 0 до 100 мм влево и от 0 до 100 мм вправо и свободно перемещающимся по ней «бегунком» вправо и влево. Исследования выполнялись группами по три человека. Каждый из них выступал в роли экспериментатора, протоколита и испытуемого. В работе использовались карандаши и протоколы исследований.

Методика работы осуществлялась следующим образом. Испытуемый, сидя лицом к устройству, выполняет 6 движений правой рукой, перемещая «бегунок» по линейке на заданный параметр движения (эталон) – 60 мм: 1 – с открытыми глазами в правую сторону; 2 – с открытыми глазами в левую сторону; 3 – без контроля зрения в правую сторону; 4 – без контроля зрения в левую сторону; 5 – с акцентом на зрительное восприятие в правую сторону (по памяти); предварительно экспериментатор переворачивает линейку на нешкалированную сторону; 6 – по памяти в левую сторону. Затем в том же порядке испытуемый выполняет шесть движений левой рукой. Недоводы «бегунка» до эталона (заданная величина отрезка) обозначаются знаком минус (-), переводы знаком плюс (+). Точность воспроизведения определяется разницей между заданной величиной (эталон) и воспроизводимым движением по шкале линейки в мм (знак ошибки при этом не учитывается). Экспериментатор после каждого движения испытуемого возвращает «бегунок» в исходное положение ноль (0). Протоколист по ходу выполнения работы записывает показания испытуемого. В процессе исследования были сопоставлены показатели полученных данных у лиц: с высоким уровнем недельной двигательной активности 18-20 часов (группа мастеров спорта, кандидатов в мастера спорта); со средним уровнем недельной двигательной активности 10-12 часов (группа спортсменов первого, второго и третьего разрядов); с низким уровнем двигательной активности 4 часа (группа общей физической подготовки) и 2 часа (факультатив) и менее 2 часов (самостоятельные занятия). Результаты исследования разделялись на шесть групп (I, II, III, IV, V, VI) по уровням функционального состояния моторной памяти и шесть степеней точности воспроизведения движения (ТВД) заданного параметра на измерительной линейки (низкая, ниже среднего, средняя, выше средней, высокая, идеальная).

Выявленные особенности мышечно-двигательных ощущений у изучаемой категории лиц наглядно проиллюстрированы в Табл.1 и 2.

Таблица 1

Результаты теста на точность воспроизведения движений ( $M \pm m$ )

Вид спорта	Количество испытуемых	Результат
Лица, не занимающиеся спортом	1343	19.86±0.22*
Футбол	25	8.84±1.02*
Волейбол	20	7.25±1.16*
Борьба	21	7.09±0.92*
Шахматы	16	12.5±1.40*
Силовое троеборье	27	6.33±1.11*
Гиревой спорт	28	6.61±0.91*
Армспорт	32	6.31±1.05*
Настольный теннис	9	7.22±1.40*
Плавание	35	5.28±0.84*
Фехтование	10	2.70±0.79*
Художественная гимнастика	10	3.40±1.15*
Легкая атлетика	11	7.27±1.60*
Баскетбол	25	8.40±0.73*
Лыжные гонки	17	3.71±0.62*

\* - различия статистически достоверны,  $P < 0.05$

Таблица 2

Оценка	Шкала показателей ТВД	Степень ТВД	Уровень спортивного мастерства
	0	Эталон	
«5»	0.1 – 1.19±0.47*	Высокая	Мастер спорта
«4»	1.2 – 5.08±0.34*	Выше средней	1 разряд; кандидат в мастера спорта
«3»	5.09 – 10.6±0.84*	Средняя	2 разряд
«2»	10.7 – 19.86±0.22*	Ниже средней	3 разряд
«1»	19.87* и больше	Низкая	Лица, не занимающиеся спортом

\* - различия статистически достоверны,  $P < 0,05$ .

По результатам проведенного исследования было оформлено рационализаторское предложение: «Линейка для количественного измерения воспроизведения точности движения» (удостоверение на рац. предл. №2255).

#### Выводы

1. Регистрируемые изменения в точности воспроизведения параметров заданного движения у лиц, занимающихся в различных учебных отделениях дисциплины «Физическая культура», неоднородны.
2. Корреляционный анализ показал, что память на движение у студентов-спортсменов стоит в одной цепи с мышечным чувством и находится в прямой зависимости от вида спортивной специализации, уровня квалификации и спортивного мастерства.
3. Результаты исследования дали возможность дополнить имеющиеся представления о мышечно-двигательных ощущениях у лиц с различным уровнем двигательной активности, а также определить ведущие и нейтральные виды спорта для психофизической подготовки врача-специалиста.
4. Анализ результатов исследования позволил составить пособие «Моторная память и двигательные действия человека», которое было рекомендовано учебно-методическим объединением по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России в качестве учебного пособия для студентов медицинских вузов.

#### Список литературы

1. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. – М.: Альфа-М, 2003. – 352 с.
2. Дубровский, В.И., Федорова В.Н. Биомеханика: Учеб. для средн. высш. учеб. заведений / В.И. Дубровский. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 672 с.
3. Ильинич В.И. Физическая культура студента и жизнь: Учебник. – М.: Гардарики, 2007. – 366 с.
4. Кряжев, В.Д. Двигательные возможности человека: методологические аспекты развития, сохранения и восстановления / В.Д. Кряжев // Теория и практика физической культуры. – 2003. - №1. – С. 58-61.
5. Мусина, С.В. Поиск путей повышения эффективности учебного процесса по физической культуре в вузах: физическая культура и спорт в 21 веке / С.В. Мусина, Е.В. Егорычева: Сб. науч. тр. - Волжский, - 2006. – С. 238 -240.
6. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Борисова М.М.**

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Жизнь в XXI веке ставит перед нами много новых проблем, среди которых самой актуальной на сегодняшний день является проблема сохранения и укрепления здоровья и физического развития детей.

В настоящее время усилия работников дошкольных образовательных организаций направлены на оздоровление ребенка–дошкольника, культивирование здорового образа жизни. Неслучайно именно эти задачи являются приоритетными в программе модернизации российского образования.

Одним из средств решения обозначенных задач становятся здоровьесберегающие технологии, без которых немалым педагогический процесс современного дошкольного образовательного учреждения. Любая применяемая в образовательной организации педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей. Это положение сформулировано в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», статья 41, в которой говорится, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся, воспитанников» [1].

Применение в работе дошкольной образовательной организации здоровьесберегающих технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников их физическое развитие, формирует положительные мотивации у педагогов образовательной организации, родителей и детей.

Под здоровьесберегающими технологиями в дошкольном образовании понимаются технологии, направленные на решение задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей (по В.А. Деркунской).

Виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании – это классификация здоровьесберегающих технологий по доминированию целей и решаемых задач, а также ведущих средств здоровьесбережения и здоровьезобогащения субъектов педагогического процесса в дошкольной образовательной организации.

В.А. Деркунской выделены следующие виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании:

- *медико –профилактические* - технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала дошкольной организации в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств.

К ним относятся следующие технологии:

- организация мониторинга здоровья дошкольников,
- организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста,
- организация и контроль физического развития дошкольников, закаливания,
- организация профилактических мероприятий в дошкольной образовательной организации,
- организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов,
- организация здоровьесберегающей среды в ДОО.

- *физкультурно - оздоровительные* - технологии, направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, оздоровительные процедуры в водной среде (бассейн) и на тренажерах, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье.

- *технологии обеспечения социально - психологического благополучия ребенка* - технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребенка - дошкольника. Основная задача этих технологий - обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в дошкольной организации и семье, обеспечение социально – эмоционального благополучия дошкольника. К этому виду технологий можно отнести технологии психологического и психолого - педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации.

- *технологии здоровьесбережения и здоровьезобогащения педагогов дошкольного образования* - технологии, направленные на развитие культуры здоровья педагогов дошкольной организации, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни.

- *технологии валеологического просвещения родителей* - задача данных технологий - обеспечение валеологической образованности родителей воспитанников дошкольного учреждения.

- *здоровьесберегающие образовательные технологии в дошкольной образовательной организации* - это технологии культуры здоровья дошкольников. Цель этих технологий - становление осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умений оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение компетентностей, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

В педагогической литературе встречаются также здоровьесохраняющие, здоровьесформирующие, здоровьезакрепляющие технологии. Раскроем каждое из этих понятий.

Здоровьесохраняющие технологии - это технологии, которые при внедрении в педагогический процесс способствуют сохранению того уровня здоровья, с которым ребенок пришел в образовательное учреждение.

Здоровьесформирующие технологии - система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья на всех этапах его обучения и развития. Основная форма здоровьесформирующего воспитания детей раннего и дошкольного возраста - разные виды интегрированной непосредственной деятельности детей. Воспитатель должен подходить к обучению комплексно, используя разные эффективные методы: музыкальные, изобразительные, физкультурные, литературные и др.

Здоровьезакрепляющие технологии направлены на формирование у дошкольников представлений о здоровом образе жизни, его охрану и укрепление [5].

Особое место в здоровьесберегающих образовательных технологиях, под которыми понимаются все те технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу здоровья детей, занимают фитнес–технологии для дошкольников. Они появились на рынке образовательных услуг сравнительно недавно и за несколько летнискали себе достаточную известность.

Фитнес – технологии, по мнению Е.Г. Сайкиной, можно определить как совокупность научных способов, шагов, приемов, сформированных в определенный алгоритм действий, реализуемый определенным образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий гарантированное достижение результата, на основе свободного, мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов, организационных форм занятий, современного инвентаря и оборудования [4].

В здоровьесберегающем пространстве ДОО использование детского фитнеса на занятиях физической культурой, а также в рамках дополнительного образования позволяет повысить объем двигательной активности, уровень физической подготовленности детей, формировать положительное и активное отношение к здоровому образу жизни, усилить интерес к занятиям физическими упражнениями и, как следствие, укрепить здоровье детей.

Основная цель их применения состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к оздоровительным занятиям, потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и в осуществлении здорового образа жизни.

На занятиях детским фитнесом под руководством инструкторов дети знакомятся с возможностями своего тела, учатся получать удовольствие и уверенность от движений и физической деятельности. Занятия детским фитнесом создают оптимальные условия не только для физического, но и психомоторного развития детей [2].

На современном этапе их можно представить семью группами (Е.Г. Сайкина).

К первой группе относятся оздоровительные системы (йога, цигун и др.), а также восточные боевые искусства (ушу, каратэ, айкидо, спочан и др.)

Ко второй группе относятся авторские оздоровительные методики (системы), известные чаще всего по имени их создателей, такие как дыхательная гимнастика по методу А.Н. Стрельниковой, Пилатес (по имени основателя Д.У. Пилатеса) и др.

В третью группу объединяются различные оздоровительные системы, которые строятся на основе научных достижений и апробации на практике (шейпинг, аэро-фитнес и др.).

К четвертой группе относятся формы двигательной активности, такие как ритмическая гимнастика, аэробика, стретчинг, фитбол.

К пятой группе относятся различные инновационные технологии и авторские программы, апробированные и пользующиеся популярностью. Среди них можно указать такие программы и технологии как танцевально – игровая гимнастика «СА-ФИ-Дансе», «Фитбол-гимнастика», «Игровой стретчинг», «Танцы на мяча».

Шестая группа представлена циклическими видами: скандинавская ходьба, оздоровительное плавание, тренажерные устройства, велосипед и др.

К седьмой группе относятся спортивные и подвижные игры [4].

В последние годы расширился спектр фитнес–технологий, используемых в работе с дошкольниками. Большой популярностью пользуются занятия на тренажерах, игровым стретчингом, фитбол–гимнастикой, степ-аэробикой, черлидингом.

Одной из эффективных и современных фитнес – технологий являются занятия с использованием тренажеров, которые позволяют тренировать как сердечно - сосудистую, так и дыхательную систему детского организма. Как показывает практика, наиболее эффективной формой организации детей на таких занятиях является круговая тренировка.

Упражнения игрового стретчинга, охватывающие все группы мышц, носят близкие и понятные детям названия животных или имитационных действий и выполняются по ходу сюжета – ролевой игры, основанной на сценарии по сказочному материалу. Методика игрового стретчинга основана на статичных растяжках мышц тела и суставно – связочного аппарата рук, ног, позвоночника, позволяющих предотвратить нарушения осанки и исправить её, оказывающих глубокое оздоровительное воздействие на весь организм.

Одной из технологий по физическому воспитанию и оздоровлению является фитбол – гимнастика. Занятия на фитболах прекрасно развивают чувство равновесия, укрепляют мышцы спины и брюшного пресса, создают хороший мышечный корсет, способствуют формированию правильного дыхания, моторных функций, но главное – формируют сложно и длительно вырабатываемый в обычных условиях навык правильной осанки [5].

Степ-аэробика (англ. Step - шаг) - это, по сути, танцевальная аэробика, в которой используются специальные невысокие платформы - так называемые «степы» (высота - 10 см; длина - 40 см; ширина - 20 см;

высота ножки - 7 см; ширина ножки - 4 см). Занятия степ - аэробикой развивает у дошкольников эстетический вкус и интерес к занятиям, улучшает психологическое и эмоциональное состояние ребенка. Степ-платформу можно использовать на занятиях физической культурой, для индивидуальной работы, в самостоятельной двигательной деятельности детей [3].

В настоящее время в работе с детьми активно развивается черлидинг (англ. cheerleading, от cheer – одобрительное, призывное восклицание и lead – вести, управлять)- зажигательные спортивные танцы с помпонами, сочетающие элементы акробатики, гимнастики, хореографии и танцевального шоу. Занятия черлидингом должны быть направлены на повышение функциональных возможностей организма детей, развития у них двигательных способностей и формирование разнообразных двигательных навыков [6].

Таким образом, внедрение в образовательный процесс дошкольной образовательной организации современных технологий укрепления здоровья и физического развития способствует привлечению детей к систематическим занятиям спортом, а также позволяет сформировать у них необходимые знания, умения и навыки по формированию начальных представлений о здоровом образе жизни, научить их использовать полученные знания в повседневной жизни.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». - М.: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Детский фитнес.- М.: ООО УИЦ ВЕК, 2006.-160 с.
3. Машукова, Ю.М. Степ-гимнастика в детском саду//Инструктор по физкультуре дошкольного образовательного учреждения.-2009.-№ 4.- С.98-100.
4. Сайкина, Е.Г. Фитнес в физкультурном образовании детей дошкольного и школьного возраста в современных социокультурных условиях: Монография. -СПб.: РГПУ, 2008.-64 с.
5. Физкультурно – оздоровительная работа в ДОУ: планирование, занятия, упражнения, спортивно – досуговые мероприятия /Под ред. О.Ф. Горбатенко, Т.А. Кардаильской, Г.П. Поповой. – Волгоград: Изд-во Учитель, 2008.-135 с.
6. Филиппова, С.О. Детский фитнес как средство оздоровления дошкольников //Здоровье детей – здоровье нации: Сб. материалов межрегиональной научно – практической конференции 28-29 мая 2008 г./Сост. М.Н. Попова. - СПб.: ЛОИРО, 2008.- С.55-58.

#### **СЕКЦИЯ №5.**

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

#### **СЕКЦИЯ №6.**

#### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

#### **БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ**

**Токтохоева Т.А., Немчинова Т.В.**

Бурятский государственный университет, г.Улан-Удэ

В современных условиях формирования системы управления качеством образования в вузе становится необходимым использование в образовательном процессе инновационных образовательных технологий, активизирующих самостоятельную работу студентов, их учебную мотивацию. Сегодня балльно-рейтинговая система является важной составной частью новых образовательных технологий. В вузах уже сложилась и продолжает интенсивно развиваться система оценки качества образования, основанная на принципах ранжирования по определенным индикаторам [1].

Система балльно-рейтинговой оценки позволяет эффективно оценивать не только знания, умения и навыки, приобретенные в течение всего срока обучения, но и все виды самостоятельной деятельности студентов в

процессе подготовки по будущей специальности, степень их сложности и качество выполнения; дает возможность объективно и всесторонне оценить практическую деятельность студента в течение всего периода обучения и является одним из главных стимулов получения знаний и практического опыта.

Балльно-рейтинговая система оценки качества знаний позволяет стимулировать самостоятельную подготовку студентов, активизировать все виды самостоятельной деятельности, создает мотивы для внеучебной деятельности, обеспечивает возможность реализации потребностей в получении знаний, достаточных для включения в профессиональную деятельность после окончания вуза. Самостоятельная работа студентов может иметь различные формы. Аудиторная самостоятельная работа организуется во время проведения учебных занятий: на лекции, на практическом и лабораторном занятии, на консультации, целью которой является развитие знаний и умений по темам, выносимым на самостоятельную работу, под руководством преподавателя.

Внеаудиторная самостоятельная работа предполагает выполнение конкретных видов заданий: самостоятельное изучение определённых тем и разделов учебных дисциплин, выполнение курсовых проектов, выполнение выпускных квалификационных работ, выполнение научно-исследовательской работы, а также подготовку ко всем видам занятий. Преподаватель должен контролировать, направлять и оценивать ход и результаты самостоятельной работы.

Кроме того, может осуществляться самостоятельная работа, не предусмотренная основной образовательной программой, по собственной инициативе студентов с целью реализации своих учебных и научных интересов, таких как участие в научных исследованиях, выступление на научно-практических конференциях, выполнение индивидуальных проектов, участие в олимпиадах и т.д.

Многобалльное оценивание студентов - это не простой переход от пятибалльной шкалы, а возможность объективно отразить в баллах расширение диапазона оценивания индивидуальных способностей студентов, их усилий, потраченных на выполнение того или иного вида самостоятельной работы.

Существует большой простор для создания блока дифференцированных индивидуальных заданий, каждое из которых имеет свою «цену». Правильно организованная рейтинговая система обучения позволяет с самого начала уйти от пятибалльной системы оценивания и прийти к ней лишь при подведении итогов, когда заработанные студентами баллы переводятся в привычные оценки (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). Кроме того, в систему рейтинговой оценки включаются дополнительные поощрительные баллы за оригинальность, новизну подходов к выполнению заданий для самостоятельной работы или разрешению научных проблем. При этом студенты, не спешащие сдавать работу вовремя, могут получить и отрицательные баллы. Вместе с тем, поощряется более быстрое прохождение программы отдельными студентами. Например, если учащийся готов сдавать зачет или писать самостоятельную работу раньше группы, можно добавить ему дополнительные баллы.

Большинство студентов положительно относятся к такой системе отслеживания результатов их подготовки, отмечая, что рейтинговая система обучения способствует равномерному распределению их сил в течение семестра, улучшает усвоение учебной информации, обеспечивает систематическую работу без «авралов» во время сессии. Большое количество разнообразных заданий, предлагаемых для самостоятельной проработки, и разные шкалы их оценивания позволяют студенту следить за своими успехами, и при желании у него всегда имеется возможность улучшить свой рейтинг за счет выполнения дополнительных видов самостоятельной работы.

Для оценивания учебных достижений студентов по балльно-рейтинговой системе используется следующий алгоритм. Курс «Информатика» разбивается на шесть модулей: «Информация и информационные процессы», «Технические средства реализации информационных процессов», «Программные средства реализации информационных процессов», «Модели решения функциональных и вычислительных задач», «Алгоритмизация и программирование», «Компьютерные сети и защита информации». Для объективной оценки результатов работы студентов в учебный процесс вводится система разнообразных по форме и содержанию контрольных рубежей, каждый из которых оценивается определенным количеством баллов. На первом занятии до сведения студентов обязательно доводится правила применения балльно-рейтинговой системы:

- процедуры контроля и их распределение по неделям семестра,
- распределение баллов по элементам контроля
- общая максимальная сумма баллов, которую студент может набрать в течение семестра за выполнение всех видов работ во время аудиторных и внеаудиторных занятий, активность и посещаемость
- возможность выполнения индивидуальных заданий по соответствующим темам в случае пропуска занятий.

Общая максимальная сумма баллов, которую студент может набрать по дисциплине в течение семестра равна 100 баллам, из которых 60 баллов составляет текущий и рубежный контроль, и 40 баллов - итоговый

контроль (зачет /экзамен). Минимальная сумма баллов, при которой студент допускается к итоговому контролю должна быть не ниже 36 баллов, что составляет 60% от 60 баллов. Минимальная сумма баллов, при которой студент получает положительную итоговую оценку по дисциплине равна 60 баллам.

Рассмотрим разбивку баллов по первому модулю «Информация и информационные процессы» (2 часа - лекции, 4 часа – лабораторно-практические работы, 8 часов - самостоятельная работа, включая контроль)

Распределение трудоемкости работы студента в течение 1 модуля представлено в Табл.1.

Таблица 1

Распределение трудоемкости работы студента в течение 1 модуля

Текущий контроль				Рубежный контроль	Итого (максимально возможное кол-во баллов)
Посещение	Работа на занятии	СРС	Поощрение за индивидуальное задание	Выполнение контрольных заданий	
0,3 балла (0,1 балл за 1 занятие)	1,5 балла (0,5 балла за 1 занятие)	3 балла (0,5 баллов за 1 час)	до 1,2 баллов	4 балла	10 баллов

Формы текущего контроля (виды текущей работы) по модулю:

- устный опрос;
- выполнение лабораторных заданий во время занятий;
- самостоятельная работа студента (выполнение домашних заданий, подготовка презентации, доклада, сообщения, конспектов и т.д.);
- посещение занятий;
- выполнение индивидуальных заданий

Формы рубежной аттестации по модулю:

- тест;
- контрольная работа;
- самостоятельная работа;
- индивидуальный/парный проект по одной из тем курса
- другие виды учебной деятельности (Положение о порядке разработки и утверждения рабочей программы в ФГБОУ «БГУ»).

Таким образом, балльно-рейтинговая система активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности, позволяет добиться более ритмичной и организованной работы студента в течение семестра и дает возможность по достоинству оценивать качество усвоения знаний и овладения умениями в процессе выполнения самостоятельной работы.

#### Список литературы

1. Кружалин В. К. Рейтинги и качество образования / В.И Кружалин, КА. Артюшина // Аккредитация в образовании. - 2008. -№ 4. - С. 26-29.
2. Положение об организации учебного процесса с применением кредитно-модульной системы обучения.// Учебно-методический совет ФГБОУ «Бурятский государственный университет» (от 20 февраля 2012 г.).
3. Шарф И.В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели//Высшее образование в России. 2011.№6. С.98-103.
4. Шехонин А.А.,Тарлыков В.А. Балльно-рейтинговая результатов обучения //Высшее образование в России. 2011.№6. С.22-29.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОЙ И ИТАЛЬЯНСКОЙ ПЕВЧЕСКИХ ШКОЛ В ВОКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ПЕДАГОГИКЕ

Рассказова М.А.

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований «Философия музыки в России конца XIX – начала XX вв. в контексте проблем современности», проект № 13-33-01021.

Сегодняшнее осложнение взаимоотношений России с Западом требует налаживания этих отношений в пространстве международного и внутрикультурного диалога. Образцом такого диалога, снимающего любые политические разногласия, может служить взаимодействие русской и итальянской певческих школ, имеющее долгую историю и доказывающее свою эффективность для каждой из культур. Осмысление такого взаимодействия может высветить актуальные задачи развития отечественного вокального искусства и вокальной педагогики в условиях меняющегося мира.

Значительное влияние итальянской певческой школы на русское вокальное искусство и педагогику происходит на протяжении трёх веков, с момента проникновения итальянской музыки в отечественную культуру. Но к тому времени в русской (народной и церковной) певческой школе уже сложились собственные традиции, среди которых надо выделить принцип «сердечного делания», требующий, прежде всего, природного таланта певца и обучения «из уст в уста». В народном творчестве превыше всего ценилось владение искусством «протяжной песни», предназначенной к передаче тончайших оттенков свободного «течения души», а в пении церковных певчих – выражение состояния духовного «благочестия», требующего обладания техникой знаменного распева, следования «Божественному Слову» и умения в согласии с назначением литургии и содержанием словесного текста многообразно варьировать канонические попевки. Однако со второй половины XVII века вектор русской культуры повернул в сторону Запада, с чем связано и увлечение западноевропейским искусством, и «обмирщение» религиозной жизни, и переход на партесное пение, и музицирование по «европейскому образцу», значительно развившееся в период царствования Петра I, который активно приглашал итальянских певцов на русскую сцену.

С 1735 года в России прочно укоренилась постоянно действующая итальянская оперная труппа. Именно в недрах оперного жанра в Италии на протяжении долгой истории складывался стиль *bel canto*, вобравший в себя лучшие качества итальянского певческого искусства и ставший эталонным для европейских оперных певцов Европы. Ко времени проникновения итальянской оперы в Россию Италия переживала так называемый второй период эпохи *bel canto* – период виртуозной вокальной техники, которой с феноменальным совершенством владели царствовавшие на оперной сцене певцы-кастраты. Это высокоразвитое искусство, привезённое в Россию композитором Арайя и его профессиональной певческой труппой, не могло не оказать влияния на развитие отечественной певческой культуры.

Восприятие русскими певцами, композиторами и педагогами методики итальянской вокальной школы было во многом органичным и естественным, что обусловлено общими и особенными чертами русской и итальянской культур, общностью интонационных особенностей языков (плавность, открытость, эмоциональность, непринужденность и пр.). Овладение техникой *bel canto* позволяло русским певцам преодолевать все трудности итальянских оперных партий, не мешая привнесению в них «русской» теплоты и сердечности. Вместе с тем отличия русской и итальянской певческих традиций стали причиной не только сохранения своеобразия русской вокальной школы, но и периодов борьбы с засильем итальянской оперной культуры.

Для итальянской школы самым важным было не наличие в певце природных певческих ресурсов, а развитие в нем соответствующих «механизмов», «создание инструмента» как условия овладения певческим звуком (Д. Лаури Вольпи, П. Гуэта и др.). Русское вокальное искусство и педагогика совершили в этом направлении достаточно быстрый эволюционный скачок, что нашло отражение в первом в России печатном вокально-методическом труде А. Е. Варламова «Полная школа пения» (1840). В предисловии к этому труду автор указывает на изложение в своей работе личного педагогического опыта, опыта его учителя Д. С. Бортнянского, а также использование лучших теоретических трудов европейских авторов. «Чтобы при обучении пению поступать не безотчётно, – писал А. Варламов, – необходимо основывать его на точном знании дыхательного и голосового механизма и почерпать основные правила из физиологии сих органов» [2, с. 174].

Однако уже А. С. Даргомыжский, во многом определивший пути стиля русской музыки и русских певцов, отстаивал неоспоримость существования русской национальной школы и отмечал её «естественность и благородство», которые «не могут не произвести отрадного впечатления посреди вычур нынешней итальянской, криков французской и манерности немецкой школ...» [3, с. 59]. Исключительное внимание А. С. Даргомыжский уделял текстовой части вокальных сочинений, тесной связи между словом и музыкой. Его девиз - «Хочу, чтобы звук прямо выражал слово. Хочу правды» - можно считать лозунгом русской вокальной школы. Против засилья виртуозности в искусстве оперного певца резко выступал и П.И. Чайковский, говоривший об опере как жанре, более всего роднящим композитора с настоящей публикой и со всем народом; однако «итальянская опера по своему принципу еще весьма далека от служения художественным целям: она не более как предлог для выставления напоказ виртуозных качеств исполнителей» [5, с. 232].

При наличии в итальянской и русской вокальных школах общих методов – эмпирического, инструментально-технического и музыкально-образного, а также при всем уважении обеих школ к эмпирическому методу («Пой как я!»), итальянские и русские педагоги до настоящего времени пользуются им с большой осторожностью, стараясь не навредить индивидуальности певца. Наибольшие отличия итальянской и отечественной школы выявляются в отношении к инструментально-техническому и образному методам. Овладение вокальной техникой – необходимое условие передачи музыкального образа, однако в российской педагогике единству обоих методов уделяется внимание с первого дня обучения вокалиста. Имеется много материалов, где отечественные педагоги и композиторы затрагивают вопросы музыкальности певца, развития его артистических возможностей, создания музыкального образа. Но стоит немало труда поиск подобных высказываний у итальянских певцов и педагогов, взор которых направлен преимущественно на техническую сторону голоса певца: образ – это приложение, а не сама цель.

Трепетное отношение к «живому», правдивому слову, неприятие виртуозности ради виртуозности, желание видеть на оперной сцене «живых», естественных персонажей, обладающих не только вокальным, но и драматическим мастерством, никогда не давали русской опере превратиться в концерт в костюмах. По словам критика Ю. Энгельса, «русская опера по мере сил своих выводит на сцену живых людей, живые чувства, живые отношения» [1, с. 132]. Однако крен русской вокальной школы в сторону образного метода – причина не только её великих достижений (М. Глинка, А. Варламов, А. Даргомыжский, О. Петров, А. Михайлова, Е. Уранова-Сандунова, Н. Лавров, Ф. Шаляпин, Н. Забела-Врубель, С. Собинов, С. Лемешев, И. Архипова А. Нетребко, Д. Хворостовский, Е. Сюрица, М. Поплавская, О. Бородина, Э. Абдразаков и др.), но и нередко встречающейся небрежности, огрубления стиля *bel canto*, обусловленных как нехваткой певческого мастерства, так и эмоциональной несдержанностью, необузданностью русского характера.

Методика преподавания вокала в отечественной школе и сегодня направлена на правдивое изложение, проживание того или иного образа, независимо от того, сложная ли это оперная ария или небольшой вокализ. Если в итальянских консерваториях начинающие певцы первые два года исполняют только упражнения и вокализы и лишь потом (3-6 годы обучения) переходят к романсам и ариям, то в отечественной школе техника и эмоциональность исполнения развиваются одновременно: с первого курса студент приступает к выучиванию арий и романсов, и даже при разучивании вокализов педагог требует от начинающего певца осмысления произведения и его особой интерпретации. Пониманию и созданию сценических образов способствует изучение таких обязательных в российских консерваториях дисциплин как «Актёрское мастерство» и «Сценическая речь».

Но несмотря на завоевание русскими певцами мира, на наличие в России огромного числа талантливых певцов, не только русским, но и зарубежным вокалистам недостает сегодня техники пения и хороших педагогов. По словам великого австралийского дирижера Ричарда Бонинга, «Профессия оперного певца сегодня окружена ореолом гламура, все думают о славе, о деньгах, о контрактах, но никто не хочет понять, какой это тяжелый труд» [4]. Эгоизм режиссеров, которые хотят только самовыражения и не испытывают уважения к автору – причина кризиса *bel canto* и самого оперного театра. Микрофоны, звукозаписывающие фирмы и телевидение приучают певцов к неверной подаче звука и способны раскрутить любого до положения звезды. Необходимо расширение сети провинциальных оперных театров, долгое выращивание молодых талантов в постоянных оперных труппах. Важно развивать музыкальное образование и воспитание публики в направлении критериев оценки оперных певцов, оперной музыки и оперных спектаклей. Только в этом случае можно будет говорить об эффективности взаимодействия русской и итальянской оперных школ в современных условиях.

#### Список литературы

1. Дмитриев Л.Б. «Основы вокальной методики».- М., «Музыка», 1996, - 367 с.
2. Назаренко И. К. «Искусство пения». – М., 1963. – 369 с.
3. Пекелис М.С. Даргомыжский А. С. Избранные письма. – М., 1952, - 77 с.

4. Ричард Бонинг: «Опера превратилась в бизнес»: интервью Александра Матусевича с конкурса Елены Образцовой 21.09.2013 г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.belcanto.ru/13092101.html>
5. Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи. – М., 1953, - 437 с.

## К ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Волкова Н.Г.

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г.Ялта

### Введение

Проблеме совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в высших педагогических учебных заведениях уделяется немало внимания в психолого-педагогической литературе (В.Г. Редько, О.Б. Бигич, Л.Ф. Галуза, Г.А. Китайгородская, Н.К. Складенко, Г.В. Рогова, К.Б., В.П. Кузовьев и др.). Профессиональная подготовка учителей иностранного языка на современном этапе требует системного подхода и комплексной интеграция профессионально-ориентированных сквозных линий в содержании образования. В проекте Государственного стандарта и в Общеввропейских Рекомендациях по языковому образованию указано, что вся система школьного образования в области иностранных языков должна вырабатывать у учащихся умения иноязычного общения, что будет способствовать интеграции российского общества в мировое сообщество. Эту задачу могут выполнить только профессионально подготовленные учителя, которые сами изучали иностранный язык по новым современным технологиям. При таких условиях возникает острая потребность в разработке такой модели подготовки будущих учителей иностранного языка, которая бы обеспечивала повышение уровня методологической подготовки студентов к реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку учащихся на современном этапе.

Многоуровневая система образования призвана обеспечить развитие личности, ее интеллектуальных, познавательных, творческих способностей через приоритетную фундаментальность образования. Особенностью развития современного многоуровневого образования является сочетание ориентации либерального и специализированного университетского образования, формирование гибкости и творческой направленности мышления, преодолевающего ограниченность дисциплинарной и прикладной специализации. Специфика профессионального становления учителя в системе непрерывного многоуровневого университетского образования заключается в том, что профессиональный компонент на разных уровнях подготовки учителя присутствует в разных пропорциях, предполагая большое разнообразие в подготовке преподавателей с разным уровнем, способствуя удовлетворению потребностей и интересов каждой конкретной личности студента педагогического профиля. Согласно ФГОС ВПО необходимо ежегодно обновлять основные образовательные программы подготовки профессионалов на каждом образовательно-квалификационном уровне с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы [3]. В связи с этим возникает необходимость дальнейших концептуальных обобщений и теоретической разработки модели формирования основ профессионализма будущих учителей иностранного языка.

Целью статьи является описание компонентов, на основании которых может быть выстроена модель формирования основ профессионализма будущих учителей иностранного языка. Намечены следующие задачи: 1) выделение общенаучных принципов построения модели; 2) выбор компонентов; 3) описание компонентов модели.

Изложение основного материала статьи. Модель формирования основ профессионализма будущего учителя иностранного языка – описательная характеристика комплекса взаимосвязанных элементов педагогического процесса, содержащей требования в отношении знаний и умений, структуры и результатов деятельности, личностных качеств будущего учителя, а также условия и методы ее формирования. Модель формирования основ профессионализма будущего учителя иностранного языка в условиях многоуровневого образования должна соответствовать требованиям, определенным ее существенными принципами: общие принципы, которые образуют научные основы осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов на современном этапе (принцип гуманизации учебно-воспитательного процесса, принцип демократизации, принцип взаимосвязи между всеми видами профессионально-теоретической и практической подготовки, принцип оптимизации учебно-воспитательного процесса, принцип соединения обучения с инициативой и самостоятельностью будущих учителей); изучение процесса подготовки будущего учителя с

точки зрения целостности, неповторимости личности, как социальной, культурной и профессиональной индивидуальности; обсуждение формирования основ профессионализма в процессе обучения, самосовершенствования и корректирующей деятельности как единого процесса в подготовке будущего учителя в условиях многоуровневого образования; признание студента педагогического ВУЗа субъектом непрерывного процесса профессионального самосовершенствования: самопознания, саморазвития, самореализации [4].

Важным компонентом модели является содержание подготовки. В коррекции нуждаются учебные планы и программы, необходимы новые учебные пособия, совершенствование педагогической практики, научно-исследовательской и внеаудиторной работы с целью развития у студентов общественно и профессионально-педагогически направленных качеств; овладение ими социально-педагогическими знаниями, психолого-педагогическими знаниями и методическими знаниями; формирование у студентов гностических, проектировочных, коммуникативных, организаторских, координационных умений и умений педтехники, необходимых для выполнения функций преподавателя иностранного языка на всех уровнях профессиональной подготовки. Согласно требованиям ФГОС, Высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы [5].

Для удовлетворения современных требований профессиональной подготовки будущих специалистов, нужно выбирать не только содержание, но и методы и формы обучения. Одной из основных тенденций изменения методов и форм обучения является переход от концепции жесткого управления к системе организации, поддержки и стимулирования самостоятельной познавательной деятельности студентов, создание условий к творчеству. Одним из ключевых моментов, который необходимо учитывать при выборе методов и форм, является необходимость обеспечения мотивации обучения, что, как и развитие мышления, требует учета психологических особенностей студентов.

Эффективность формирования основ профессионализма в значительной степени зависит от направленности и организации учебно-воспитательного процесса, от методов обучения. Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [4]. Приоритетными являются коммуникативные, кооперативные и интерактивные методы обучения, которые основаны на демократическом стиле взаимодействия. Они направлены на самостоятельный поиск решений, способствующих развитию критического мышления, инициативы и творчества. К таким методам относятся ролевые и деловые игры, психолого-педагогические тренинги, беседы, диспуты, лекции, семинары и т.д. [5]. Вышеназванные методы можно реализовать разными средствами формирования основ профессионализма. Предпочтение следует отдавать интерактивным, групповым, парным формам работы; видеонаблюдению, аудированию радиопрограмм; педагогической практике в школе; международным студенческим клубам. Уместной будет организация спецкурсов, тренингов по методике преподавания иностранного языка; научно-исследовательской работы студентов; профессиональные научно-предметные дисциплины; общение на иностранном языке с преподавателями и однокурсниками в аудиторный и внеаудиторное время. В вузе должно быть предусмотрено применение инновационных технологий обучения, в частности, преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ вуза, учитывающих региональную и профессиональную специфику при условии реализации содержания образования и формировании компетенций выпускника, определяемых настоящим ФГОС ВПО.

Конечно, поиск новых форм и методов организации учебного процесса, применения прогрессивных технологий обучения должны учитывать тенденции развития общества и психологию молодежи. В условиях перестройки высшей школы растет влияние принципов демократии и академических свобод, справедливости, концепции общего контроля и самоконтроля, дисциплины и ответственности и утверждение педагогики сотрудничества в системе "студент-преподаватель".

Современной школе необходимы учителя, способные самостоятельно оценивать свою педагогическую деятельность, в которой реализуется становления их как профессионалов. Исследователи считают самооценку составной частью структуры учебной деятельности, функция которой заключается в проверке адекватности способов действия согласно поставленных задач; самоконтролем, его заключительным этапом, который способствует определению теми, кто учится, степени усвоения способов действий и собственных возможностей; внутренней основой для принятия учебного задания, исполняющего регулятивную функцию, принимая на себя функцию мотива учебной деятельности; показателем того, как индивид оценивает себя по отношению к какой-то специфической ценности. Самооценка занимает важное место в организации результативного управления своим

поведением. Она является субъективной основой для определения уровня претензий, то есть тех задач, которые личность ставит перед собой в жизни и реализовать которые она считает себя способной. Самооценка позволяет вовремя отказаться от начатого действия, если человек понял, что это действие не является результативной и, тем более, ошибочной.

Следовательно, самооценка определяет мотивационно-потребностную сферу личности, является стимулом для достижения успеха в трудовой деятельности [4]. Важную роль в формировании самооценки играет система внеаудиторной работы.

Система внеаудиторной работы педагогического вуза по формированию основ профессионализма будущих учителей иностранного языка, основанная на знаниях функциональных компонентов, предложенных В. П. Симоновым имеет определенные компоненты. Первый компонент – цель, которая должна выполнять запросы общества в высококачественной подготовке будущих учителей иностранного языка. Формирование основ профессионализма - это формирование профессионального "Я" будущего учителя, и отражает смысл всей системы подготовки педагогических кадров. Тогда во внеаудиторной работе необходимо создать для каждого студента внутренние условия для самоопределения личности в педагогической деятельности через целеполагание, самопознание, саморазвитие, рефлексии, а также организацию внешних условий для самоформирования будущими учителями иностранного языка своей профессиональной индивидуальности. Организация разнообразных форм внеаудиторной работы (конкурсов, концертов и вечеров, студенческого театра) позволит студентам в свободное от учебы время в интересной личностно-значимой творческой деятельности проявить себя ярче. Необходимо улучшать и систематизировать представления студентов о педагогическом профессионализме, педагогической индивидуальности, роли; внеаудиторной работе в педагогическом вузе; готовить студентов к самоформированию основ педагогического профессионализма [2].

В профессионально-педагогической подготовке будущего учителя важнейшая роль принадлежит педагогической практике. Участие студентов в педагогических чтениях, конференциях, волонтерской деятельности и других мероприятиях предусматривает проживание ситуаций субъектного применения приобретенных знаний из теории и практики. Готовность профессиональной деятельности по обучению иностранному языку включает как обязательный компонент потребности специалиста в профессиональном самосовершенствовании. Поэтому у каждого студента во время учебного процесса необходимо развивать способности самовоспитания и самообразования, то есть обеспечивать каждому перспективу внутреннего роста. Это означает: не давать студенту готовые педагогические рецепты, а правильно его ориентировать в самостоятельных поисках путей профессионального становления, помогать ему усвоить мысль о необходимости сочетания самосовершенствования с ростом профессионального мастерства. Внеаудиторная работа студентов и педагогическая практика станут началом формирования личностного опыта будущего учителя, положит основу научным студенческим исследованиям в профессионального роста и самосовершенствования (рефератами, курсовыми, дипломными, магистерскими работам).

Выводы. Модель формирования основ профессионализма будущего учителя иностранного языка в условиях многоуровневого образования должна отражать многогранность исследуемого процесса, каждого компонента в системе современной подготовки. Однако построение модели требует и осмысления последовательности действий с внедрением отдельных компонентов, требует в дальнейшем описания технологии подготовки будущих учителей в условиях многоуровневого образования. Формирование профессионализма - это процесс целостного психологического, социального, педагогического становления личности студента как профессионала-педагога, такое формирование понимается как готовность студента к практической педагогической деятельности, которая формируется в соответствии с требованиями к выпускника педагогического вуза [5]. Формирование педагогического профессионализма начинается в вузе через систему профессионально-педагогической подготовки.

#### Список литературы

1. Баркаси В. В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. - Одесса, 2004.
2. Моделирование деятельности специалиста на основе исследования / Под ред. Е.Э. Смирновой. - Л.: Ленинградский гос. ун-т, 1984. - 177 с.
3. Педагогика: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983. - 608 с.
4. Редько В.Г. К проблеме формирования готовности студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности учителя иностранного языка // Профессионализм преподавателя высшей

школы: образовательные технологии. (К 90-летию основания МГУ): Материалы международной научно-практической конференции. - Николаев: Изд - во "ИЛИОН", 2004. - 274 с.

5. ФГОС ВПО [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115541.pdf>

## О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

**Федотова Л.А., Абраменко Е.В.**

Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград

Сегодня мир стоит перед выбором: либо столкновение разных цивилизаций и культур, либо активное взаимодействие и налаживание между ними диалога, стремление к взаимопониманию и сопричастности. Очевидным для многих стал тезис, что воспитывать толерантность, в том числе учить диалогу культур, их взаимопониманию и взаимодействию надо на всех этапах получения образования. Интерес к воспитанию толерантности обусловлен многочисленными межличностными и межнациональными конфликтами в процессе всеобщей глобализации общества. Толерантность является снижающим фактором проявления насилия и дискриминации по отношению к человеку любой национальности и вероисповедания.

Воспитание толерантности в вузе – актуальная современная задача высшей школы. Теоретические и практические аспекты этого процесса все чаще привлекают внимание исследователей.

Толерантность следует воспринимать как высокую степень самосознания, которая не приобретается от рождения и не формируется стихийно, автоматически, а порождается в результате контактов культур, преодоления конфликтов через культурное взаимодействие, культурный компромисс и плюрализм [1].

Толерантность является показателем общекультурной компетентности инженера, дает возможность терпимо и уважительно воспринимать другие культуры, создает условия для конструктивного и профессионального взаимодействия с различными представителями современного поликультурного пространства [3].

Важная задача, стоящая перед вузом - научить студента понимать себя через понимание «другого», что приводит к снижению агрессивности; сглаживанию межнационального недопонимания на основе преодоления предрассудков и стереотипов; повышению уровня понимания значимости и необходимости диалога между культурами.

Современная высшая школа многое делает для воспитания толерантности студентов: разрабатывает и реализует соответствующие программы, формирует учебно-образовательную среду, благоприятную для усвоения и распространения навыков межкультурного общения и взаимопонимания и т.д.

Одним из шагов в реализации таких программ могут быть мероприятия, обусловленные многоконфессиональностью страны, в частности города Волгограда. Наши исследования показывают, что студенты, зная, что в Волгограде проживают представители различных конфессий, часто затрудняются назвать даже основные и не знают местонахождения в городе их культовых сооружений. Между тем, в городе есть не только современные церкви, костелы, синагоги, мечети; большинство из них имеет длительную и интересную историю. Архитектурные особенности этих зданий отражают не только религиозные каноны, но и несут в себе отпечаток культурных традиций времени и места их постройки.

Обратить внимание студентов на существование в Волгограде храмов различных конфессий, пробудить их познавательный интерес к таким сооружениям, их истории, к представителям соответствующей религии и культуры – значит сделать еще один шаг в воспитании толерантности, в построении гуманистических отношений между людьми, имеющими различное мировоззрение, в расширении собственного опыта путем приобщения, в том числе, к иным культурам.

Реализация этих мероприятий чаще происходит во внеучебной деятельности студентов, потенциальные же возможности учебного процесса используются не в полной мере.

Эти возможности можно существенно расширить, используя современных информационных технологий. Пользователи этих технологий должны иметь GPS-навигаторы, которые широко распространены и доступны в настоящее время как в виде отдельных девайсов, так и встроенными в коммуникаторы, телефоны и ноутбуки. GPS-навигатор принимает радиосигналы от искусственных спутников Земли и на основании этих сигналов сообщает пользователю географические координаты точки и ряд других параметров движения. При этом

точность определения координат составляет несколько метров, что позволяет задавать координаты, а затем находить на местности практически точечные объекты.

Простота определения координат на местности дала возможность использовать GPS при разработке и проведении познавательных маршрутов, посвященных разным «слоям» городской среды. Каждый маршрут представлен последовательностью объектов (точек) с заданными координатами и кратким описанием и проходит группой студентов из двух-четырех человек. Двигаясь по маршруту, участники изучают исторические, культурные объекты, получают доказательства своего присутствия, а, затем, используя дополнительную информацию и свои фотографии, делают отчет о маршруте и/или пишут эссе. В ином варианте реализации этих технологий задается тема путешествия и координаты отдельных точек. Участникам предлагается, посетив маршрут, дополнить этот список координатами и описаниями объектов, имеющих отношение к заявленной теме. Найденная информация с применением выносится на карту, оформляется в виде отчета [2].

В настоящее время в учебном процессе ВолГТУ создана и продолжает расширяться база данных маршрутов, состоящих из отдельных точек с заданными координатами, описанием объектов и одним-двумя вопросами участникам. Точки маршрута привязываются к отдельным строениям, деталям городской инфраструктуры, природным объектам. В воспитании толерантности студентов могут играть роль маршруты, посвященные истории и современному состоянию религиозных общин Волгограда.

Выбор темы и содержания маршрута происходит при совместном участии студентов и преподавателя; инициатива при этом принадлежит студентам. Достаточно часто предлагаются и разрабатываются маршруты, связанные историей и современным состоянием религиозных общин Волгограда. В частности, разработаны маршруты, посвященные истории православных церквей, истории ислама и иудаизма в Волгограде, современным православным храмам отдельных районов Волгограда.

Разрабатывая содержание маршрута, студенты задают ключевые точки маршрута, ищут описание событий и артефактов, имеющих отношение к выбранной теме. Места, которые необходимо посетить, задаются GPS – координатами. Следует заметить, что устройства, позволяющие ориентироваться в пространстве по заданным координатам, имеют в личном пользовании, по нашим оценкам, более половины студентов.

Разработанный студентами маршрут включается в базу данных маршрутов и обязательно посещается другими студентами в рамках учебной и внеучебной деятельности. Как показывают отчеты и эссе по итогам прохождения маршрута, такой формат пробуждает познавательный интерес студентов, по новому взглянуть на историю города, в том числе на различные культуры и религии, сыгравшие свою роль в развитии Волгограда. Активный характер деятельности студентов при разработке и проведении таких маршрутов, применение сформированных ранее исследовательских навыков для достижения результата, неизменно вызывает интерес студенческой аудитории.

Анализ современной ситуации и проведенная практическая работа дают нам основание утверждать, что в воспитании толерантности студентов следует использовать возможности современных технологий, обращая особое внимание на соответствующие психолого-педагогическим особенностям студентов.

#### **Список литературы**

1. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч. - метод. ст. - М.: Изд. МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. - 368с.
2. Федотова, Л.А. Геоинформационные технологии как средство разработки форм самостоятельной работы студентов технического вуза./Л.А. Федотова// В мире научных открытий. 2013. № 3.1 (39). С. 281-293.
3. Форналёва, К.А. Воспитание толерантности в образовательном процессе вуза// К. А. Форналёва, - Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 1. С. 126-130.

## ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Дегтерев В.А.

Институт социального образования Уральского государственного педагогического университета,  
г.Екатеринбург

В современных условиях работодателем востребован выпускник ВУЗа не узкопрофессиональной подготовки, жестко ориентированный на конкретные объекты и предметы труда, а выпускник интегрального типа, который овладел прежде всего способностью самостоятельно добывать знания, обладает определённым универсализмом, что показывает анализ основных тенденций развития социальной, производственной и образовательной сферы в разных странах мира. Сегодня в основных образовательных программах высшего профессионального образования цели, содержание и результаты обучения формулируются с учётом заявленных компетенций в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. При этом усиливается проблемно-исследовательская, практико-ориентированная направленность обучения, все виды студенческой практики приобретают прикладной характер и связаны с выполнением проектов, ориентированных на запросы работодателей.

Таким образом, можно сказать, что переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной состоялся. Компетентность имеет практикоориентированную направленность и проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности. Различные виды практики, стажировки, выполнение курсовых, выпускных и научно-исследовательских работ позволяет только в определенной степени оценить сформированность компетенций будущего бакалавра соответствующего профиля. Соответственно содержание студенческой практики с ролевыми функциями в разных видах деятельности позволяет сократить разрыв между теоретическим обучением и практической подготовкой выпускника.

По мнению ряда учёных, современный человек в течении своей жизни вынужден будет несколько раз поменять не только место работы, но и профессию. Это означает, что профессиональная подготовка должна носить непрерывный характер. К такому повороту событий человека нужно готовить уже в вузе. Что касается профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, то на наш взгляд, она и сейчас носит непрерывный характер и учитывает интегративные тенденции в их подготовке, суть которых описана в докторской диссертации Ларионовой И.А.

Процессы интеграции и дифференциации, которые присутствуют в системе непрерывной профессиональной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием социального профиля, реализуются через интегративно-дифференцированный подход. Его использование в подготовке социальных педагогов и специалистов социальной работы предполагает наличие двух составляющих: *дифференцированную и интегрированную*. Дифференцированная составляющая *определяется ФГОС ВПО*, а интегрированная составляющая определяется совместной подготовкой специалистов социальной сферы, обеспечивающая возможность социальным педагогам выполнять функции специалистов по социальной работе и наоборот – специалистам по социальной работе – функции социальных педагогов.

В данной статье мы рассмотрим процессы интеграции и дифференциации в организации практической подготовки специалистов социальной сферы при проведении студенческой практики в Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета. Практика - условие и средство формирования компетенций. Цель студенческой практики определяется потребностями совершенствования практической подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием в вузе. Данную цель можно разбить на две составляющие: универсальную и специфическую. Универсальная компонента цели не зависит от профиля подготовки и связана с формированием общекультурных и ключевых компетенций, а также развитием социально-значимых личностных качеств специалиста. Специфическая компонента цели обусловлена особенностями профессий специалиста по социальной работе и социального педагога и заключается в формировании профессиональных умений, навыков и профессиональных компетенций, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

В Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург) с 1991 года ведется подготовка специалистов по социальной работе и социальных педагогов. С целью повышения мобильности выпускников, их конкурентоспособности к организации практики студентов мы подходим с позиции интегративно-дифференцированного подхода, реализация которого позволяет студентам осваивать роли и функции социальных педагогов и специалистов социальной работы в период обучения в вузе.

Основной принцип, который положен в процесс практической подготовки, принцип непрерывности. Он реализуется с первых дней пребывания студента в университете.

Начинается практическая подготовка с участия всех студентов-первокурсников в недельных учебно-методических сборах, которые проходят в одном из загородных лагерей в окрестностях г. Екатеринбурга. Цель организации такого мероприятия - сплочение академических групп и выявление студенческих лидеров. В советских вузах этот процесс реализовывался на знаменитой «картошке».

Программа сборов предусматривает теоретические занятия, которые проводят ведущие преподаватели Института, его руководители. Этому посвящается первая половина дня, а во второй половине (её реализует студенческий совет) проводятся спортивные мероприятия, тренинги на сплочение, творческие конкурсы, разработка проектов и т.п.

В процессе учебно-методических сборов студенты-первокурсники знакомятся с традициями вуза, развивают такие компетенции как умение работать в команде, быстро принимать решения, быть лидером и подчинённым, уметь взаимодействовать с разными категориями вузовских работников и студентами старших курсов. Командиры студенческих отрядов присматривают на сборах потенциальных бойцов.

Совместная подготовка различных конкурсов, ролевых игр, подготовка и участие в верёвочном курсе позволяют студентам лучше узнать друг друга, выявить лидеров в группе, сформировать актив группы. Традиционная «свечка» перед сном позволяет провести рефлексию дня, отметить тех, кто внёс большой вклад в копилку группы и её успех в том или ином мероприятии.

Надо отметить, что во время сборов студентов первого курса сопровождают наставники (фактически выполняющие функции кураторов), В Институте социального образования отказались от кураторов-преподавателей ещё несколько лет назад и ввели институт наставников. Это студенты старших курсов, которые по желанию работают в этом качестве. Этот процесс можно рассматривать как интеграцию первокурсников в студенческую семью. Заканчиваются сборы традиционным костром, на котором студенты 5 курса передают символический ключ Института социального образования первокурсникам.

К ознакомительной практике студенты первого курса готовятся в течении первого семестра. Теоретическая подготовка включает изучение дисциплин «Введение в специальность» и «Основы волонтерской деятельности». Этот вид практики организован в Институте таким образом, что первокурсники идут в семьи, воспитывающие детей-инвалидов и в детские дома, где работают с детьми-сиротами. Ознакомительная практика организуется одновременно для студентов - будущих социальных педагогов и специалистов по социальной работе. В семье практиканты идут парами, задания получают одинаковые, но у одних в задании ключевое понятие «социальный», у других «педагогический».

Ознакомительная практика (мы её ещё называем волонтерской) ориентирована на содействие профессиональному самоопределению студента как будущего специалиста социальной сферы через волонтерскую деятельность. В процессе социально -значимой волонтерской деятельности студенты усваивают этические принципы профессионального общения, проверяют уровень адаптированности к избранной профессии.

На первом курсе в процессе ознакомительной практики большую роль играет проведение консультаций преподавателями совместно с работниками учреждений-мест практики непосредственно в учреждениях социальной сферы, где студенты получают необходимую информацию не только о своей будущей профессии, но и необходимые сведения для успешной работы с детьми-инвалидами и детьми-сиротами в рамках ознакомительной практики, сравнивают и оценивают свои способности, знания, умения и компетенции, а также готовность к социальной и социально-педагогической деятельности.

Студенты-первокурсники принимают участие в проведении и подготовке внеучебных мероприятий и научных конференций. Это позволяет им развивать коммуникативные компетенции, учиться взаимодействовать с различными категориями участников, начиная от школьников, которые участвуют в региональном конкурсе «Земли уральской самородки», до чиновников разного ранга и профессоров во время научных мероприятий, как то конференций, форумов, конгрессов и т.д.

Учебная практика студентов второго курса нацелена на интеграцию и сопоставление теоретических и практических знаний по работе с детьми и подростками, т. к. студенты Института социального образования, будущие специалисты социальной работы и социальные педагоги, традиционно, учебную практику проходят в детских оздоровительных лагерях в роли вожатых и воспитателей. Главная задача учебной практики — это формирование у студентов умений, навыков и компетенций, связанных с работой во временных детских коллективах, развитие чувства ответственности не только за проведение социально-педагогической работы, но и за здоровье и жизнь детей, совершенствование коммуникативных, диагностических, аналитических и организаторских умений и компетенций.

Практика студентов третьего курса является интегрирующим видом подготовки специалистов социальной сферы и проводится в условиях образовательных и социальных учреждений разных типов, в которых студент самостоятельно выполняет реальные профессиональные задачи, определяемые программой практики. Данный вид практики преимущественно ориентирован на формирование психолого-педагогической компетентности будущего специалиста, которая составляет базовую основу его функциональной грамотности и подготовленности. Студенты-практиканты знакомятся с направлениями работы специалистов образовательных учреждений, изучают нормативную документацию, систему взаимодействия образовательных и социальных учреждений с различными социальными партнерами, под руководством наставников (руководителей практики от учреждений) работают с закрепленной группой учащихся, наблюдают за проблемными учащимися, осуществляют патронаж семей, планируют и проводят индивидуальное консультирование учащихся и родителей, проводят диагностические исследования по поручению руководителей учреждений мест практики, участвуют в подготовке и проведении воспитательных мероприятий как в отдельно взятой группе учащихся, так и учреждения в целом..

Практическая подготовка студентов 4 и 5 курсов носит более дифференцированный характер за счет получения той или иной специализации (сейчас профиля) в рамках основной образовательной программы. Задание на практику разрабатывается с учетом требований специализации или профиля и носит более выраженный индивидуальный характер.

В каждом виде практики ставятся и решаются конкретные цели и задачи, с каждым последующим курсом практика становится сложнее и охватывает больше функций, происходит усложнение ролевого репертуара будущего специалиста.

Программы соответствующих видов практики отличаются друг от друга степенью сложности поставленных перед студентами задач. Так, на 1 курсе студент в процессе практики выступает в роли волонтера, на 2 курсе в роли вожака, организатора временного детского коллектива в условиях летнего отдыха, на 3 курсе студент уже является помощником специалиста, на 4 курсе — дублером специалиста и на 5 — стажером. Таким образом, с каждым последующим курсом на будущего специалиста социальной работы или социального педагога возлагается больше ответственности, обязанностей и функций.

Так, если в процессе практики на 1 курсе студенты *приобретают* новые знания, умения, навыки, компетенции, то в процессе практики 2, 3, 4, 5 курсов студенты *не только приобретают, но и совершенствуют* накопленные знания, умения и навыки, приобретённые компетенции проверяются в практической деятельности. Если в процессе практики на 1 курсе студенты *принимают участие* в деятельности специалистов, то в процессе практики на 2, 3, 4, 5 курсе студенты *осуществляют самостоятельную профессиональную деятельность* под руководством преподавателей и специалистов-сотрудников учреждений-мест практики.

Студенты младших курсов в процессе практики *осваивают* современные технологии, различные формы и методы социальной и социально-педагогической деятельности с различными категориями населения, а практика студентов 3, 4, 5 курсов уже самостоятельно ориентируются в социальной среде, квалифицированно проводят социальную диагностику и участвуют в разработке и реализации различных технологий, форм и методов социальной и социально-педагогической деятельности.

Также немаловажно, что в процессе практики студенты 3, 4, 5 курсов вырабатывают творческий и исследовательский подходы к профессиональной работе, проводят научные исследования, результаты которых оформляют в виде курсовых и выпускных квалификационных работ. В процессе прохождения практики важно не только развивать профессиональную компетентность, но и, как гласит один из принципов социальной работы, «не навредить» клиентам.

Практика у студентов 4, 5 курсов создает условия для интегрированного применения студентами знаний, умений, компетенций, приобретенных в процессе изучения курсов психологии, педагогики, социальной педагогики, теории и технологии социальной работы и др.

Практика способствует самоопределению студентов, дает возможность проведения опытно-поисковой работы по теме исследования на выпускном курсе в условиях социального учреждения, готовит студентов к практической деятельности социального педагога и специалиста по социальной работе, способствует адаптации выпускников вуза на рабочих местах, закреплении молодых специалистов, стимулирует к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

В результате прохождения производственной и стажерской практики студент получает представление о методологических и теоретических основаниях деятельности социального педагога, специалиста по социальной работе в реальной практической деятельности, знакомится с нормативно-правовой документацией конкретных учреждений, в которых проходит практика.

Опыт нашей 20-ти летней подготовки специалистов социальной сферы доказывает, что в процессе практической профессиональной деятельности студента происходит развитие взаимодействия и духовного общения субъектов образовательного процесса, обогащение набора ценностных ориентаций; преобразование потребностей, интересов, уточнение целей совместной деятельности. Творческая активность студентов-практикантов и, соответственно, результаты студенческой практики существенно зависят от выбора приоритетов и формирования навыков самостоятельной работы студентов, от индивидуализации процесса обучения, от опоры на личностно-деятельностный опыт каждого обучающегося.

Существенным компонентом учебного процесса является мониторинг качества практической подготовки студентов, который осуществляется отделом качества Института. Это предусмотрено системой менеджмента качества, которая была сертифицирована в 2008 году. В процессе мониторинга анализируются не только результаты практики, но и удовлетворённость её организацией студентов, родителей, потенциальных работодателей, преподавателей-руководителей практики от вуза и руководителей практики от учреждения. Он организован так, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие субъектов при выполнении принципиально важного условия – доведения итогов работы студентов-практикантов до функционально-завершённого вида, соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта и требованиям работодателя.

Реализацией интегративно-дифференцированного подхода в практической подготовке специалистов является и проведение практики по методу организации практики «в команде» временных коллективов студентов и руководителей практики. Каждая команда состоит из 2-5 студентов разных специальностей и двух руководителей – преподавателя Института социального образования и представителя базы практики.

Сущность интегративно-дифференцированного подхода заключается в такой организации работы таких команд студентов-практикантов, при которой они в режиме реального времени выполняют производственные задания, ускоряющие технологическую подготовку специалистов социальной сферы. При работе в команде ярко проявляется синергетический эффект: возникает новое, «коммуникативное» состояние, находясь в котором, коллектив обучающихся ускоренно реализует общую для всех цель.

Суть метода «работа в команде», успешно применяемого в УрГПУ – развитие общекультурных и профессиональных компетенций, а также социально и профессионально важных качеств каждого участника команды.

Таким образом, в условиях отхода от узкой специализации и обращения к широкой междисциплинарной и фундаментальной базе профессионального образования, применение интегративно-дифференцированного подхода к организации непрерывной студенческой практики, является одним из условий подготовки конкурентоспособного, мобильного специалиста социальной сферы.

#### **Список литературы**

1. Галагузова М.А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: монография [Текст]/ М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010.- 224 с.
2. Дегтерев В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе/ В.А. Дегтерев; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». - Екатеринбург, 2005.- 201 с.
3. Зыскина М.А. Концептуализация практики студентов в рамках Болонских критериев// Непрерывная практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе: монография [Текст]/ Под общей редакцией В.А. Дегтерева. - Екатеринбург, 2011.- 226 с. - С. 47-77.
4. Ларионова, И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы/ Урал. гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2010.- 574 с.

### **ПРОЕКТНЫЙ ОФИС КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ**

**Анохина Л.В.**

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г.Калуга

Современная система высшего образования предполагает активное внедрение практико-ориентированного подхода, который основан не только на образовательном процессе, но и на формировании личности студента. Реализация практико-ориентированного подхода подразумевает получение студентами не только практических,

но и общекультурных, а также социальных компетенций, которые необходимы им для будущей профессиональной деятельности.

Эффективному функционированию данного подхода во многом может способствовать внедрение методов проектного управления. Формирование проектной деятельности студентов обусловлено современными тенденциями развития общества и производства. Процесс проектирования есть один из типологических признаков современной жизни практически во всех ее аспектах. Овладение проектной деятельностью, ее качественными характеристиками - необходимое условие профессиональной подготовки выпускников. При этом следует отметить, что в большинстве случаев организация проектного обучения студентов в вузе в основном охватывает учебную деятельность, хотя не менее важным является развитие этого направления работы и во внеучебной деятельности.

По нашему мнению, процесс организации проектного обучения в вузе требует дальнейшего развития, как в целом, так и в рамках внеучебной деятельности в частности. Одним из направлений в обеспечение данного развития может служить проектный офис.

Целью создания проектного офиса является повышение эффективности проектной деятельности в ВУЗе. Основными задачами деятельности проектного офиса выступают привлечение студентов к активной, исследовательской деятельности, позволяющей осмыслить социальную и личностную значимость этой деятельности и ее результатов, оценить свои склонности и возможности в выполнении конкретных проектов.

Проектный офис призван исполнять роль «координационного центра», обеспечивающего внедрение и эффективную реализацию проектных методик в рамках внеучебной деятельности студентов. При этом основными субъектами, с которыми проектный офис вступает, во взаимодействие, являются: студенты, профессорско-преподавательский состав (ППС), администрация ВУЗа. С каждой из перечисленных выше групп проектный офис дифференцированно определяет траекторию взаимодействия, ориентированную при этом на повышение эффективности проектного обучения и на развитие личностных и профессиональных качеств обучающегося.

Процесс внедрения проектного офиса может быть разделен на несколько последовательных этапов (Рисунок 1). Каждый этап логично вытекает из предшествующих этапов.

На первоначальном этапе требуется оценить текущий уровень способности управлять проектами. Затем необходимо провести аудит текущих проектов, сформировать их реестр. Далее производится создание реестра ресурсов, который приобщается к общей документации проекта.

Затем наступает этап подбора кандидатов на замещение должностей в проектном офисе, в нашем случае предлагается назначить руководителя офиса из числа преподавателей: кандидатуры предлагаются заместителем директора по научной работе, согласуются с директором филиала, затем формулируется предложение потенциальному кандидату.

Отдельным этапом внедрения проектного офиса являются мероприятия, связанные с проведением информационно-обучающих семинаров для преподавателей и студентов, разработкой локального нормативного акта (положения) о проектном офисе.

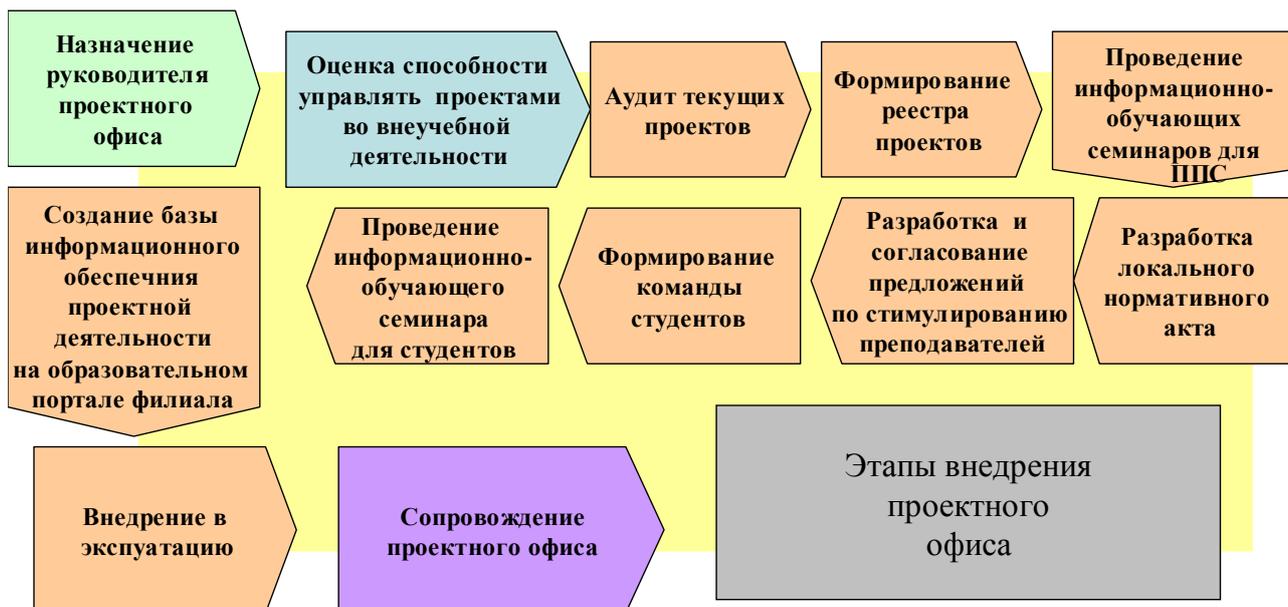


Рис.1. Этапы внедрения проектного офиса

Заключительными этапами внедрения проектного офиса являются разработка форм отчетности проектного офиса.

Нормативно-регламентная база (НРБ) проектного офиса – набор взаимосвязанных документов, определяющих правила работы проектного офиса и всех участников проектов, регулирующие процессы управления проектами (с участием проектного офиса). Основные документы НРБ это:

- положение о проектном офисе – документ, определяющий организационно-ролевую структуру проектного офиса, зону полномочий, функции и задачи, которые он решает;
- регламент(ы) процессов управления проектами – документ или документы, описывающие процессы управления проектами, правила работы проектного офиса и взаимодействия участников проектной деятельности;
- шаблоны – типовые формы проектных документов, шаблоны календарных планов, отчетов, реестров и пр., которые используются проектным офисом и другими участниками проектной деятельности в своей работе;
- методические рекомендации по управлению проектами – документы, которые разъясняют и уточняют описания процессов, которые даны в регламенте(ах) процессов управления проектами.

Информационная система проектного офиса (проектный портал) – это ключевой инструмент, используемый проектным офисом для сбора, накопления, анализа, обработки и подготовки информации о проектах или программах, на основании которой принимаются управленческие решения участниками проектной деятельности.

Команда проектного офиса является ключевым ресурсом, основным элементом проектного офиса, обеспечивающим поддержку процессов управления проектами.

Специалисты проектного офиса обеспечивают функционирование проектного офиса с тем, чтобы в результате их работы у участников проекта была вся необходимая информация для принятия решений по проекту. Квалифицированные кадры, составляющие проектный офис, должны иметь соответствующий опыт и образование, владеть базовой терминологией и методологией проектного управления для оказания качественной поддержки процессов управления проектами.

Результатами проектной работы обучающихся являются завершённые проекты, имеющие авторский характер, выполненные индивидуально или в соавторстве, направленные на исследование конкретных практических вопросов. Лучшие проекты рекомендуются к участию в региональных, общероссийских и международных конкурсах. Вместе с тем, по результатам проектной деятельности студенты могут опубликовать научные статьи, принять участие в различных научно-практических конференциях, получить рекомендации для обучения в аспирантуре.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что основным критерием оценки результативности работы проектного офиса выступает практическая реализация студенческих проектов.

Описанная идея по созданию проектного офиса, реализуется в Калужском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ на основе Проектного офиса.

Накопленный опыт позволяет сделать вывод о том, что творческая проектная деятельность в ходе подготовки студентов способствует: обеспечению целостности педагогического процесса, позволяя в единстве осуществлять формирование у студентов специальных, профессиональных и общекультурных компетенций и способствует реализации практико-ориентированного подхода в обучении.

#### **Список литературы**

1. Ильин В. Проектный офис. Центр управления проектами. Системный подход к управлению компанией [Текст]. — М.: Вершина, 2007. — 264 с.
2. Козодаев М. Практика построения проектных офисов [Текст] / Козодаев М. // «Управление проектами и программами», -2012.- №3. С.23-34.
3. Портни, Стэнли И. Управление проектами для «чайников» [Текст]. - М.: ИД «Вильямс», 2009.- 352 с.

### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПОДГОТОВКЕ СЛУШАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЫ И ЗАЩИТЫ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ**

**Соловьева Е.Э.**

Учебно-методический центр по гражданской обороне, чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности  
Архангельской области, г.Архангельск

Сегодня одной из важнейших проблем, стоящих перед учебно-методическими центрами по гражданской обороне, чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности (УМЦ по ГО, ЧС и ПБ) является улучшение качества подготовки в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций.

За последние 10 лет произошли существенные изменения в системе обучения по гражданской обороне и защиты от чрезвычайных ситуаций. Учебно-методические центры по ГО, ЧС и ПБ вышли из состава Главных управлений Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) субъектов РФ и стали функционировать как юридические лица на территории соответствующей области Российской Федерации как образовательные учреждения дополнительного профессионального образования. Но детерминирует методику обучения по-прежнему МЧС России: разрабатывает организационно-методические указания по подготовке населения в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности на водных объектах, предоставляет Примерную программу обучения должностных лиц и специалистов гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям субъектов Российской Федерации и на курсах гражданской обороны муниципальных образований (Примерная программа). Тем не менее, УМЦ по ГО, ЧС и ПБ, являясь учреждениями дополнительного профессионального образования, находятся в едином образовательном пространстве с другими образовательными организациями на территории РФ [1, ст. 3, п. 4].

Учебно-методические центры по ГО, ЧС и ПБ имеют как особенность деятельности в дополнительном профессиональном образовании, так и специфику преподавания в сфере гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций и пожарной безопасности. Сложность организации учебного процесса в УМЦ по ГО, ЧС и ПБ обусловлена еще и тем, что объем и содержание информации постоянно растет, появляются новые знания, а сроки обучения остаются неизменными. УМЦ по ГО, ЧС и ПБ работают по 5-ти дневной рабочей неделе и реализуют программы повышения квалификации в объеме 36 часов и 72 часа по категориям слушателей в области ГО и защиты от ЧС. Поэтому необходимо 36 учебных часов отработать с обучающимися за пять рабочих дней или 72 часа за десять дней. Соответственно занятия проводятся по 7 - 8 аудиторных часов в день. Это противоречит содержанию Примерной программы обучения должностных лиц и специалистов гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям субъектов Российской Федерации и на курсах гражданской обороны муниципальных образований, утвержденной министром МЧС России 28 ноября 2013 года, в которой говорится: «Продолжительность ежедневных учебных занятий с преподавателем не менее 6 учебных часов (по 45 минут). Кроме того, ежедневно (кроме предвыходных и предпраздничных дней)

предусматривается 3 часа на самостоятельную работу слушателей» [6, с.4]. Разумеется, было бы идеально (как это планируется в Примерных программах) заниматься шесть учебных часов, а потом предложить обучающимся консультации, самостоятельную работу или элективный курс, но для этого нужна шестидневная рабочая неделя.

Как правило, слушатели УМЦ по ГО, ЧС и ПБ – это уже состоявшиеся взрослые люди, имеющие разный уровень образования, различный уровень знаний, неодинаковую степень ответственности в организациях. Однако главная и общая особенность слушателей УМЦ по ГО, ЧС и ПБ - это их возрастные характеристики: возраст обучающихся от 30 до 65 лет и старше. В предыдущих публикациях в журнале «Гражданская защита» затрагивались вопросы андрагогики. Виктор Заворин в своей статье «Андрагогика и обучение персонала объектов» говорит: «В подготовке работающего населения взрослому человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Будучи сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению» [2, с. 55]. Кроме того, обучение в УМЦ по ГО, ЧС и ПБ проходит с отрывом от производства, и не все работники объекта могут отсутствовать на объекте пять рабочих дней. Таким образом, при проектировании образовательного процесса в учебно-методических центрах по ГО, ЧС и ПБ, с одной стороны, надо учитывать специфику работы УМЦ по ГО, ЧС и ПБ и, с другой стороны, возрастные и психологические особенности тех, кто обучается в учебно-методических центрах по ГО, ЧС, ПБ.

Следует так же отметить, что после присоединения России к Болонскому процессу возникла необходимость применения модульно-компетентного подхода в образовании. Соответственно, в Примерной программе появилось разделение на модули и первый модуль «Основы защиты населения и территорий в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций» предназначен для самостоятельной работы слушателей, что отличает его от других модулей Примерной программы.

По первому модулю в начале Примерной программы сказано: «Темы первого модуля обучаемыми выбираются лично в зависимости от уровня своей исходной подготовки и рекомендаций преподавателя. Материал выбранных тем первого модуля осваивается обучаемыми с использованием электронных материалов, разрабатываемых в УМЦ ГОЧС, и путем получения консультаций у преподавателя во время самостоятельной подготовки» [4, с. 2]. В конце Примерной программы по первому модулю говорится: «Время на изучение элективного модуля определяется каждым обучающимся самостоятельно с учетом рекомендаций преподавателя, закрепленного за группой, вырабатываемых на основе входного тестирования, и требуемого уровня знаний и умений, установленных настоящей программой» [Там же, с. 12].

С одной стороны, модуль «Основы защиты населения и территорий в области ГО и защиты от ЧС» представляется как элективный. Элективный курс (от лат. *electus* – избирательный) – это обязательный курс по выбору обучающегося. Введение элективного курса на старшей ступени общеобразовательной школы связано с профильным обучением учащихся. В 2002 году Министерством образования Российской Федерации была принята Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, где и появилось впервые понятие профилизации обучения. Элективные курсы в рамках компонента базисных планов входят в сетку часов и проводятся наравне с другими уроками. Элективные учебные предметы (элективные курсы) – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Следовательно, темы элективного модуля являются обязательными для изучения и должны быть включены в расписание занятий и слушатели учебно-методических центров по ГО, ЧС и ПБ обязаны посещать эти занятия.

С другой стороны, первый модуль предлагается как вид самостоятельной работы. В настоящее время самостоятельная работа обучающихся представляется как один из наиболее важных компонентов профессионального образования. Согласно государственному образовательному стандарту высшего образования общий объем работы (аудиторной и самостоятельной) составляет 54 академических часа, объем аудиторных занятий – 27 часов, следовательно, доля самостоятельной работы составляет 50%, то есть половину бюджета учебного времени. Деятельность учебно-методических центров по ГО, ЧС и ПБ относится к дополнительному профессиональному образованию, государственных образовательных стандартов в дополнительном образовании нет, в Примерной программе определен объем учебной работы 36 часов и 72 часа.

Самостоятельная работа обучающихся по ГО и ЧС – это особый вид учебной работы. Эта работа должна быть глубоко продумана и спланирована, так как именно методически грамотно и рационально организованная самостоятельная работа является одним из условий формирования профессиональной компетенции. Организация самостоятельной работы должна содержать методику, формы, средства и методы управления профессиональной подготовкой обучающихся в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций. К самостоятельной работе относятся не только все виды домашних заданий, но и решение ситуационных профессиональных задач, выполнение контрольных работ и рефератов, проектирование разных видов профессиональной деятельности.

В связи с этим возникает противоречие между тем, что, с одной стороны, темы первого модуля отводятся на самостоятельную работу, и с другой стороны, не определен порядок организации самостоятельной работы обучающихся в дополнительном профессиональном образовании указанного нами типа учреждений, не выделены часы на самостоятельную работу обучающихся.

В научной литературе нет единого мнения, что же такое самостоятельная работа. А.А. Миролубов указывает, что «под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома, без непосредственного участия учителя, но по его заданиям» [3, с. 249].

И.А. Зимняя определяет самостоятельную работу как «более широкое понятие, чем домашняя работа, т.е. выполнение заданий, данных учителем в классе на дом для подготовки к следующему уроку. Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую в той или иной форме учителем работу обучающегося. Но в целом - это параллельно существующая занятость учащегося по выбранной им из готовых или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала» [3, с. 250]. Далее И.А. Зимняя отмечает, что «самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности обучающегося. Это высшая форма его учебной деятельности, форма самообразования, связанная с его работой в классе» [Там же, с. 251].

Лукинова Н.Г. в диссертационной работе на соискание ученой степени кандидата педагогических наук использует определение С.Е. Ярцевой, которая определяет такие признаки самостоятельной работы, как: «наличие специально организованной деятельности студентов; наличие технологии процесса учения и наличие результата деятельности» [4, с. 59].

Таким образом, самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебно-познавательной деятельности, способствует получению более прочных и глубоких знаний, формированию профессиональных компетенций. Кроме того, в процессе организации самостоятельной работы должна учитываться специфика обучения в области гражданской обороны и защите от чрезвычайных ситуаций и готовность обучающихся к такому виду деятельности.

Краткий анализ научной литературы по самостоятельной работе и образовательной практики в УМЦ по ГО, ЧС и ПБ показывает, что при организации самостоятельной работы слушателей в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций нужно учитывать следующие принципы:

1. Оптимизация самостоятельности обучающихся (взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению; взрослый обладает жизненным опытом, который может использоваться в качестве источника обучения; взрослый человек обучается для достижения конкретной цели и рассчитывает на незамедлительное применение полученных компетенций; учебная деятельность обучающихся детерминирована временными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами);
2. Принцип многообразия (проектирование, моделирование, конструирование новой ситуации; распознавание профессиональных ситуаций, предложение оптимальных условий);
3. Принцип сотрудничества (взаимопонимание участников образовательного процесса, планирование и рефлексия, сочетание контроля и самоконтроля).

Таким образом, можно сделать вывод, что организация самостоятельной работы обучающихся в учебно-методических центрах по ГО, ЧС и ПБ предполагает специальную подготовку к ней, разработку организационной структуры, этапность проведения с определением целей, задач, методов контроля и оценки результатов.

#### Список литературы

1. «Об образовании в Российской Федерации». Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273, ст. 2 (редакция от 23.07.2013).
2. Заворин В. Андрагогика и обучение персонала объектов //Гражданская защита. 2014. № 3. – с. 55-57.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
4. Лукинова Н.Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: Дис... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. – 177 с.
5. Организационно-методические указания по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах на 2011 - 2015 годы. МЧС России, М. – 2010.
6. Примерная программа обучения должностных лиц и специалистов гражданской обороны и единой

государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям субъектов Российской Федерации и на курсах гражданской обороны муниципальных образований от 28.11.2013. МЧС России, М. – 2013.

## СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ КУРАТОРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

**Сомкина М.А.**

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

Сегодня главной целью образования становится формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию. Профессиональные знания, умения и навыки сами по себе являются лишь инструментом, способным принести обществу и человечеству в целом как пользу, так и вред в зависимости от того, каковы нравственные качества профессионала [2].

С включением России в Болонский процесс повышаются требования к уровню профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений, которые должны будут выдерживать конкурентную борьбу на международном рынке труда. Поэтому задачи, стоящие перед образовательными учреждениями, требуют иного подхода и подготовки творчески развивающейся, активной личности, которая сможет самостоятельно выбрать для себя жизненный путь. Только целеустремленный, уверенный, самоорганизованный студент способен успешно овладеть прочной системой научных знаний, развить в себе познавательные способности и творчески применить профессиональные навыки и умения на практике.

Стили и формы работы преподавателей во многом зависят от их опыта, авторитета, характера. Но ясно одно: хороших результатов куратор может добиться только при каждодневной, добросовестной работе, а также при индивидуальном подходе к каждому студенту.

Содержание деятельности куратора-преподавателя многогранно. Оно предполагает и личную форму воспитательных средств и методов (беседы, лекции, организацию встреч с авторитетными специалистами, с лучшими преподавателями и т.д.), и иногда жесткие меры (наказания за прогулы, контроль за выполнением учебного графика и т.д.). Кроме того, нельзя сводить кураторство только к контролю за успеваемостью и посещаемостью студентов.

Во-первых, надо помочь студентам адаптироваться в условиях нового для них студенческого пространства. Опыт работы с первокурсниками показывает, что, в основном, они не умеют пользоваться библиотекой (каталогами, справочно-библиографическим аппаратом и т.д.); не умеют записывать лекции, конспектировать литературу, готовиться к семинарам; вылетев из-под родительского крыла, не умеют жить в общежитии (совместно вести быт, распределять бюджет и т.д.).

Во-вторых, молодые люди не всегда могут правильно распределить время для учебы и других дел; не сразу могут сориентироваться в многогранной жизни вуза (участие во внеаудиторной деятельности).

В-третьих, нужно создать коллектив, так как он становится средством достижения как образовательных, так и воспитательных задач.

Традиционно деятельность куратора академической студенческой группы охватывает решение вопросов, связанных с учебным процессом в вузе, внеучебной деятельностью студентов, индивидуальными проблемами студентов, межличностными отношениями в группе, включением студентов в социально значимую и общественную деятельность.

Одну из важных ролей в процессе организации сопровождения занимает куратор, назначаемый из числа преподавателей выпускающей кафедры. Для рассмотрения специфики сопровождения студентов в условиях вуза куратором-преподавателем обратимся к опыту работы Института педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Куратор учебной группы является звеном в системе организации воспитательной работы в вузе. Деятельность куратора является частью учебно-воспитательной работы кафедры, вносится в индивидуальный план работы преподавателя и рассматривается как важное поручение. Институт кураторов необходим для повышения эффективности учебно-воспитательной работы вуза за счет улучшения ее организации, контроля, использования принципа индивидуального подхода, учитывающего личностные и возрастные особенности каждого студента.

Содержание деятельности куратора определяется функциями: информативная (предполагает ответственность куратора за своевременное получение студентами необходимой им информации относительно учебных и внеучебных мероприятий); организационная (предполагает структурирование куратором внеучебной жизни студенческой группы); коммуникативная (обеспечение и поддержка благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе, структурирование внутрigrупповых отношений, непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера); контролирующая (административная); творческая (предполагает расширение деятельности куратора в связи с его индивидуальными потребностями и способностями).

Процесс работы со студентами – первокурсниками запускается с момента начала учебного года. В Институте педагогики и психологии, начало учебного года открывается выездным инструктивно-методическим сбором. На инструктивно-методическом сборе первокурсники впервые встречаются со своими преподавателями, в том числе и куратором. В рамках сборов проводится беседа, на которой куратору - преподавателю необходимо: получить актуальную информацию о каждом из студентов, проинформировать первокурсников о педагогическом коллективе кафедры, спроектировать начальный маршрут деятельности группы, проинформировать о перспективах участия в различных видах деятельности Института, создать эмоционально комфортную обстановку принятия друг другом.

В рамках образовательной деятельности куратор-преподаватель обеспечивает преемственность посредством усложнения изучаемых дисциплин от курса к курсу, предполагает совершенствование получаемых знаний, умений, навыков и социального опыта. Важно отметить, что совершенствуются и социально-значимые качества личности, такие как ответственность, компетентность, инициативность, творческая активность и другие. Основными задачами куратора-преподавателя на первом курсе обучения становятся: формирование осознанности и значимости учебных занятий, стимулирование образовательного процесса, отслеживание результатов обучения (особенно на этапах зачетно-экзаменационной сессии), оперативное оповещение об основных мероприятиях учебного характера и др.

На втором и последующих курсах обеспечивает сопровождение образовательного процесса группы: поддержание мотив учения, стимулирование к участию в различных образовательных проектах, контроль за успеваемостью, предоставление информации о планируемых учебных собраниях и др. На заключительном курсе следует особое внимание уделить оказанию информационной поддержке студентов при написании выпускной квалификационной работы. Здесь речь идет, не о проведении консультаций, так как это обеспечивает научный руководитель, здесь скорее всего, следует говорить о соблюдении графика написания работы, информировании о заслушивании предварительных результатов и т.д. В обязанности куратора традиционно входит анализ итогов экзаменационных сессий и контроль за текущей успеваемостью студентов как по итогам контрольных недель, так и по текущей информации преподавателей, ведущих занятия в группе. По итогам контрольных недель проводятся собрания в группах, беседы с отстающими студентами, в необходимых случаях оповещаются их родители. Следует обратить внимание, что основными формами работы студентов-первокурсников в образовательной деятельности являются: мотивационная беседа, кураторский час, собрания.

Во внеаудиторной деятельности процесс сопровождения студентов куратором-преподавателем, на наш взгляд, ярко выражен. В Институте педагогики и психологии реализуется комплексная программа воспитательной работы «Палитра фестивалей». Реализация программы предполагает участие студентов в различных видах социальной творческой деятельности с использованием различных форм ее организации. В зависимости от направления участие студентов в фестивалях может быть как индивидуальным, групповым, так и коллективным. В зависимости от специфики организуемого дела, меняется и содержание деятельности студентов. В зависимости от этого, меняется позиция и роль куратора. На первом курсе, куратор-преподаватель обеспечивает включенность студентов в социально-педагогическую деятельность, организует подготовку первокурсников к ключевым делам программы (первый курс – активные участники дел), информирует и оказывает методическую поддержку, помогает советом. На второй, третьем и заключительном году обучения куратор-преподаватель выступает в качестве наставника, советчика. Основными задачами, помимо выше перечисленных становятся: помощь в организации ключевых дел комплексной программы (второй курс – организаторы дел), помощь в выборе индивидуального маршрута деятельности каждого из студентов.

Построение индивидуальных маршрутов становления опыта студента, стимулирующих формирование социального опыта личности, предполагает предоставление студентам вариантов включения в различные виды социально-значимой деятельности (образовательную, научно-исследовательскую, социально-педагогическую). На основании самостоятельного и осознанного выбора форм и степени участия в предлагаемых видах деятельности определяется индивидуальный маршрут, который выступает в качестве программы жизнедеятельности студента на весь период обучения в вузе.

Нами разработаны два варианта подготовки студентов к реализации индивидуальных маршрутов профессионального становления. Первый вариант можно представить в следующей логике развития: начальный курс занятий, в основе которого лежит многопрофильность, задача этого курса – определение и развитие потребностей и интересов студента, проба себя в разных направлениях образовательной и социально-педагогической деятельности; самоопределение студента, выбор дальнейшего пути, профиля обучающей программы на основе собственных интересов и потребностей; углубление и расширение знаний в одном направлении (например, комплексное обучение по определенной образовательной программе); выбор дальнейшего пути (продолжение маршрута или его завершение); индивидуальное совершенствование знаний, способов деятельности [1].

Основным алгоритмом оказания помощи студенту куратором-преподавателем является следующая совокупность этапов: выявления затруднений студентом, осознания им значимости этих затруднений, желания их разрешить, выступая в активной жизненной позиции; организации и проведения совместного анализа имеющихся у студента возможностей для преодоления возникших затруднений, разработки способов решения; актуализации имеющихся у учащегося/студента ресурсов и потенциалов для преодоления затруднений в решении образовательных задач; разработки студентом совместно с педагогом индивидуального маршрута, его реализации через участие в конкретной деятельности в различных ролях и позициях, здесь педагог выступает в роли консультанта, обеспечивает эмоциональную поддержку студенту, снабжает его необходимыми знаниями, дает оценку результатам; анализа студентом своих действий, достигнутого результата, возникновения у студента целостного видения собственной деятельности, выявления ее ценностно-смысловых оснований.

Таким образом, основными задачами работы со студентами в процессе обучения в вузе, стоящими перед преподавателем-куратором становятся: планирование работы (на учебный год, семестр, месяц) в соответствии с основными положениями комплексного плана воспитательной работы университета и плана мероприятий института; налаживание доброжелательных отношений между преподавателями и студентами, снятие возникающих конфликтных ситуаций; систематический контроль посещаемости занятий студентами, оказание помощи студентам в организации учебного процесса и самостоятельной работы, контроль текущей и семестровой успеваемости, дисциплины, участие в подготовке и проведении периодической аттестации, выяснение причин снижения академической и общественной активности и своевременное принятие мер по их устранению, работа с «отстающими» студентами во время зачетно-экзаменационных сессий; участие в поселении студентов в общежитие, регулярное посещение студентов, проживающих в общежитии, участие в решении их социальных и бытовых проблем, оказание помощи в организации самоуправления в группе и др.

Формы и методы работы куратора могут быть различными и зависят от индивидуальности и уровня развития личности студентов группы, развития их коммуникативных, организаторских умений, умений самоорганизации и самоуправления, от направленности и уровня развития их интересов; от специфики структурного подразделения.

#### **Список литературы**

1. Райкина М.А. Педагогическое обеспечение преемственности процесса социального воспитания студентов вуза: Дисс. ... канд.пед.наук. / М.А. Райкина. – Кострома, 2012.
2. Царапина Т.П., Ульрих Т.А., Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности / Т.П. Царапина, Т.А. Ульрих, И.В. Никулина. – Пермь, 2010.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**Петрова М.С.**

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

Проблема адаптации первокурсников к условиям обучения актуальна в любой образовательной организации. Вчерашнему школьнику необходимо включиться в систему студенческой среды, приспособиться к формам преподавания, усвоению профессиональных знаний, к режиму обучения и отдыха и др.

Среди основных проблем первокурсников можно отметить отсутствие навыков поиска и обработки информации, конспектирования, самоорганизации, недостаточный уровень довузовской подготовки. Успешность адаптации во многом зависит от социального статуса студента, материального достатка семьи, состояния здоровья и др.

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова большое внимание уделяется социальной и воспитательной работе со студентами-первокурсниками. Особенно важен процесс организации сопровождения первокурсников на первом этапе обучения в вузе, содействие их адаптации.

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова разработана программа адаптации первокурсников к процессу обучения в вузе. Она включает в себя ряд традиционных форм:

- инструктивно-методический сбор студентов 1 курса;
- институт кураторства;
- программа воспитательной работы «Творческая учеба».

Эффективным механизмом адаптации первокурсников к условиям обучения в ИПП является инструктивно-методический сбор, целью которого является формирование положительного мотивационно-ценностного отношения студентов к избранной профессии, профессиональной деятельности и подготовке к ней.

К основным задачам сборов относятся: ознакомление студентов 1 курса с системой профессиональной подготовки в КГУ им. Н.А. Некрасова; формирование представления о профессии, Институте, направлении и профиле подготовки, установки на активное включение в учебный процесс и общественную жизнь ИПП; проблематизация первокурсников по профессионально-деятельностному основанию на базе самодиагностики и самопознания, осознания собственных потенциалов в профессиональной деятельности; выстраивание студентами индивидуальных маршрутов профессионального совершенствования за время обучения в вузе.

Инструктивно-методический сбор первокурсников проводится на базах домов отдыха в начале сентября перед началом аудиторных занятий в течение 3-4 дней. Организаторами сборов являются специалисты социально-педагогической службы и студенты-старшекурсники. Из числа старшекурсников назначаются кураторы групп по каждому направлению подготовки. Необходимо отметить, что куратор работает не только 3-5 дней в течение сборов, но и на протяжении всего учебного года: содействует студентам в получении материальной помощи, социальной стипендии, в подготовке к внеаудиторным мероприятиям, контролирует успеваемость, проводит цикл учебно-развивающих занятий «Учись учиться» и «Творческая учеба».

В процессе сборов первокурсников организуется их включение в коллективную творческую и организаторскую деятельность; знакомство с Институтом, профессией; формирование положительного микроклимата в академических группах. Кроме того, большое место уделяется диагностике и самодиагностике студентов, общению со старшекурсниками, выработке у студентов навыков делового взаимодействия, самовыражению и самореализации студентов.

Анализируя опыт организации инструктивно-методических сборов Института педагогики и психологии необходимо отметить высокую эффективность данного события. Результативность программы подтверждается более ответственным подходом первокурсников к учебному и воспитательному процессу, высокому уровню адаптированности студентов, качественной работой представителей самоуправления академической группы.

Одним из важнейших направлений взаимодействия преподавателя и студентов (особенно на первом курсе) является функционирование института прикрепленных преподавателей-кураторов, способствующих скорейшей адаптации членов академической группы к студенческой жизни: учебному процессу, ориентации в правах и обязанностях. Назначение кураторов производится по предложению выпускающей кафедры, за каждой академической группой студентов закрепляется куратор-преподаватель.

Для решения учебно-воспитательных задач куратор использует различные формы и методы воспитательной работы, оказывает помощь активу студенческой группы в организационной работе, содействует развитию различных форм студенческого самоуправления, участвует в подборе и подготовке актива. Куратор строит свою работу на индивидуальном подходе к студентам, на знании их интересов, быта, склонностей, состояния здоровья, участвует в этическом, эстетическом, трудовом воспитании, изучает жизнь группы, формирует чувство гордости за свою профессию и университет.

Куратор-преподаватель составляет план работы на учебный год, где обозначаются основные цели и формы работы с группой. В план работы обычно включаются кураторские часы, экскурсии, учебно-развивающие занятия, беседы с родителями студентов и др.

Самой распространенной формой работы с группой является кураторский час – интерактивная встреча со студентами, посвященная определенной тематике (актуальные студенческие проблемы, подготовка к мероприятиям, научная организация труда студентов, дни именинника и др.). Кураторские часы являются традиционными событиями и планируются группой и преподавателем. Необходимо отметить, что группы первокурсников могут предлагать тематику кураторского часа в зависимости от своих потребностей.

Важное место в жизнедеятельности Института педагогики и психологии занимает внеаудиторная деятельность. Участие студентов в творческой жизни Института определяется развитием у них художественных умения и навыков, которые в свою очередь, так же зависят от развитых у них организаторских и коммуникативных умений. Все выше перечисленные качества в будущем могут помочь при трудоустройстве молодого специалиста, так как они очень ценятся в любой сфере деятельности. В процессе участия во внеаудиторной деятельности у студентов формируются умения работать в группе, общаться с людьми, правильно планировать свою деятельность, время, ставить цели, организовывать творческие мероприятия, мотивировать других людей на участие в различных событиях. Адаптация первокурсников ко внеаудиторной деятельности во многом зависит от эффективности реализации программы «Творческая учеба», в рамках которой проводится цикл учебно-развивающих занятий для учебных групп первого курса Института педагогики и психологии на следующие темы: организация эффективного общения, командообразование, организаторская деятельность, лидерство, коллективное творческое дело, приемы творческого мышления, формы воспитательной работы, социальное проектирование, актерское мастерство и другие.

Программа предполагает организацию теоретических и практических занятий, а так же самостоятельной работы студентов. Занятия проводят студенты-кураторы учебных групп.

Таким образом в Институте педагогики и психологии накоплен богатый опыт сопровождения первокурсников в процессе адаптации к новым условиям обучения в вузе. Механизмы адаптации ориентированы на включение первокурсников в разнообразные виды деятельности, приобретение нового социального опыта общения, взаимодействия, раскрытие и реализация потенциалов студентов, помогающих полноценно включиться в жизнедеятельность вуза. Эффективность процесса адаптации во многом зависит от многообразия используемых форм и методов (ознакомительные и информационные встречи, групповые дискуссии, способствующие самопознанию студентов и развитию навыков общения с группой, игровые методики, учебно-развивающие занятия и др.).

Эффективное профессиональное и личностное становление студентов во многом зависит от целенаправленного и активного сопровождения адаптации. Далеко не все первокурсники способны быстро приспособиться к новым условиям жизни и обучения. Поэтому возникает потребность в разработке и внедрению адаптационных программ в образовательных организациях.

## ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

**Поплёвина В.А.**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г.Тамбов

Потребности в самореализации Э. Фромм связывает с потребностями человека в идентификации и целостности. Он, отмечает Фромм, отличается от животного тем, что стремится выйти за пределы непосредственных утилитарных запросов, хочет знать не только то, что необходимо ему для выживания, но и стремится познать смысл жизни и сущность своего «Я». Эта самореализация достигается индивидом с помощью вырабатываемой им системы ориентаций в общении с другими людьми на разные интересующие обе стороны тем, но очень часто через творчество. Потребность в самореализации, по Фромму, есть экзистенциальная потребность – психическое состояние, неизменное и вечное в своей основе. Социальные условия способны изменить лишь способы ее удовлетворения: самореализация может найти выход в творчестве и в разрушении, в любви и в преступлении и т.д. [3].

Стремление к самореализации – родовая потребность человека. Особенность потребности в самореализации состоит в том, что удовлетворяя ее в единичных актах творческой деятельности индивид никогда не может удовлетворить ее полностью. Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, человек преследует свои жизненные цели и задачи, находит свое место в системе общественных отношений и связей. Через потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность. Всесторонне и гармонически развитый человек отличается не только всесторонностью и богатством способностей, но и многообразием потребностей, в удовлетворении которых осуществляется всесторонняя самореализация личности.

Предварительным условием творческой деятельности выступает процесс познания, накопления знания о предмете, который предстоит изменить. Включение в преобразующую деятельность является необходимым условием развития способности обучающего к творчеству. Она воспитывает в студенте субъекта творчества,

прививает ему соответствующие навыки, знания, воспитывает волю, терпение, делает его всесторонне развитым, позволяет создавать качественно новые уровни духовной и материальной культуры, помогает творить. Таким образом, принцип деятельности, единство труда и творчества раскрывают социологический аспект анализа основ творчества. Субъект творчества может реализовать свою задачу, лишь взаимодействуя с духовным опытом человечества, с его историческим опытом. В качестве необходимого условия творчества включает в себя внедрение его субъекта в культуру, актуализацию некоторых результатов прошлой деятельности людей [2].

Оно опирается на совокупность различных способностей студента. Необходимое условие для него – гибкость, благодаря которой индивид способен думать иначе, изменять свои привычки, по-новому взглянуть на обычные явления повседневной жизни. Если идеи кажутся почти неосуществимыми или их воплощению кто-то препятствует, требуется только немного самоуверенности, целеустремленности или фантазии. Следовательно, творчество выражается не только в удовлетворении потребности самореализации, но и является условием становления личности.

Оно характеризуется продуктивной деятельностью, в которой наблюдается восхождение от более простых форм к более сложным. Но творческая деятельность невозможна без репродуктивной деятельности, ибо мышление вообще невозможно без памяти. Творчество есть момент взаимосвязи, диалектического единства продуктивного и репродуктивного. Исходя из общеметодологического принципа понимания развития как диалектического единства старого и нового, творчество рассматривается как процесс созидательного преобразования. В его основе творчества лежит умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания. Такая деятельность воображения основана на прежнем опыте, его реорганизации и формировании новых комбинаций, знаний, умений [1].

Именно творческая, обусловленная внутренними потребностями деятельность, подлинная самостоятельность расширяют пределы человеческих возможностей, позволяют личности преобразовать окружающую действительность, достичь самореализации посредством создания новых материальных и духовных ценностей.

Включение студентов в творческую деятельность развивает у них пылкость ума, гибкость мышления, память, способность к самооценке, видение творческих проблем, интуицию, способность предвидения и другие качества. Постепенно эти качества совершенствуются, закрепляются и становятся неотъемлемыми чертами личности, что является необходимой частью профессии дизайнера.

Готовность студента к творческой деятельности – это неперемное условие ее продуктивности. Достаточно устойчиво выделяются лишь два типа готовности: активно-действенное состояние личности, которые называют внешней и внутренней готовностью к творческой проектной деятельности. Потребности являются источником творческой активности личности, определяющими ее направленность на творческий процесс. Потребность в творчестве – показатель высокого уровня развития личности. Стремясь удовлетворить свои творческие потребности, студент в практической деятельности на основе внутренней готовности к ней реализует определенные цели. Внутренняя готовность к творческой деятельности проявляется также в особенностях и уровне развития высших психических процессов, связанных с мышлением. Внешняя готовность выражается в самостоятельной реализации собственных возможностей в деятельности; в активном применении знаний, умений, навыков по созданию новых и совершенствованию существующих идеальных и реальных (материальных) продуктов [1].

Следовательно, наиболее эффективное развитие личности студента проходит через осознание собственных потребностей в процессе предметной творческой деятельности, происходящей в специально организованной проектной среде и способствующей самореализации личности.

#### **Список литературы**

1. Поплёвина В.А. Развитие творческой активности участников клубных объединений любителей моды: дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2013. 292 с.
2. Смирнова Е.И. Теория и методика организации самостоятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях. М.: Просвещение, 1983. 173 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя; пер. с англ. Д. Н. Дудинского. Минск: ООО «Попурри», 1998. 672 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА

**Молчанова Н.В.**

ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», г. Волгоград

Профессионализация - это один из основополагающих и приоритетных этапов становления личности, ее самоопределения. Смотря широко на профессиональное воспитание, мы имеем ввиду одно из направлений трудовой и общественной жизни человека. Если взглянуть на это с точки зрения более узкого понимания, то можно сказать, что это функция высшего учебного заведения, создающего условия для подготовки специалистов которые способны выполнять свою профессиональную деятельность в реалиях современной жизни и постоянно меняющегося мира.

Туризм сегодня выступает не только экономически рентабельным бизнесом, но также представляет собой социокультурное явление и одно из направлений досуговой деятельности. По праву, туризм называют феноменом 21 века, а также фактором социальной и культурной интеграции.

В последние десятилетия туризм получил колоссальное импульсное развитие. Данной тенденции расширение и усиление политических, экономических, научных и культурных связей между государствами и народами. Всё это способствует воспитанию поликультурной толерантности, терпимости, что так необходимо сегодня, когда мир разрывают националистические конфликты.

Помимо вышесказанного, развитие туристической деятельности актуализирует необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов. Так сегодня в туризме достаточно четко проявляется проблема нехватки кадров специализированного профессионального туристского профиля, в таких его проявлениях как: в тур индустрии, социокультурной и туристской деятельности, туристском просвещении, обучении и воспитании.

Проблема кадровых ресурсов в России стоит довольно остро, поскольку профессиональное образование в туризме не только формирует облик специалиста, ответственного за целостное развитие туристского движения, но и должно отражать философию и политику всего государства в целом, в части межкультурной интеграции народов [1, с. 34].

Движущей силой развития практически любой сферы, а в частности туризма является эффективная и действующая система подготовки соответствующего направления. Таким образом возникает необходимость совершенствования и оптимизации всего учебного образовательного процесса в подготовке кадров туристской сферы. Формирование профессиональных компетенций - это основополагающая задача всех учебных заведений, а также всей туристской образовательно-педагогической системы.

Социальный заказ российского общества определяет необходимость совершенствования системы профессионального образования в туризме. Сегодня повышаются требования к уровню качества подготовки выпускника со стороны работодателей, и в связи с этим назревает необходимость кардинальных изменений образовательно-педагогической системы.

Сейчас необходимо разрабатывать модель профподготовки соответствующую требованиям времени и позволяющую самому учебному заведению устойчиво закрепиться на, столь разнообразном, рынке образовательных услуг.

Квалификация рабочей силы определяет социальный и экономический уровень развития государства. В этой связи, динамика образовательной системы должна соответствовать тем повышенным требованиям которые предъявляются к современным специалистам. «Сегодня профессиональные учебные заведения должны внедрять инновационные подходы к обучению, обеспечивающих наряду с его фундаментальностью развитие коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций, потребностей в самообразовании на основе потенциальной многовариантности содержания и организации образовательного процесса» [4, с. 12].

Туристская деятельность, а в частности её организация, предполагает: отклик на неустанно изменяющиеся тенденции современного мира, гибкость, принятие нестандартных решений, творческого подхода в решении задач, изобретательности. Педагогический процесс в условиях профессионального туристского образования нацеленный на подготовку специалиста в области менеджмента, имеет свои эксклюзивные характеристики.

Первая из которых, это изучение дисциплин инновационно-теоретического цикла: туристики, рекреационного ресурсоведения, географии туристических центров, менеджмента туроперейтинга и др. Вторая, это практико-ориентированные дисциплины, изучение которых требует реального включения в профессиональную трудовую деятельность: программный туризм, спортивный туризм, изучение работы турагентств и др.

Специфика профессиональной подготовки специалиста в области туризма диктует необходимость взаимопроникновения и взаимосвязи профессионального, социологического, культурологического, экономического и педагогического знаний.

Уровень квалификации персонала во многом определяет качество предоставляемых услуг в туристской сфере. «Сегодня перед высшим образованием стоит глобальная цель, а именно, организации учебной работы, таким образом, в процессе которой студенты бы активно приобретали не только теоретические знания, но и практические умения и навыки как непосредственно в учебном процессе, так и во внеучебное время. Её решение невозможно без практической реализации методов организации учебно-познавательной деятельности студентов, которая должна быть направлена на развитие творческих способностей и культуры мышления студентов» [3, с.178].

В данном контексте можно выделить триединство параметров, которые являются фундаментом образовательного процесса в сфере туризма: технология непосредственно профессионального туристского образования; отношения, которые возникают в процессе реализации этой технологии; социально-психологические характеристики личности и индивидуальные качества, определяющие культурно-личностный образ человека.

Первая подсистема, определяется как технология профессионального туристского образования, включает следующие компоненты: пространственно-временные условия непрерывной многоступенчатой подготовки; специалистов, педагогов, ответственных за общую гуманитарную и социально-экономическую, общепрофессиональную и специальную туристскую подготовку, владеющих средствами, методами и приёмами профессионально-педагогической деятельности; средства, методы, приёмы: консультации, лекции, семинары, мастер практику, творческие лаборатории и др.

Очевидно, что будущий специалист должен иметь глубокие знания и владеть профессиональным инструментарием, обеспечивающих трудовую деятельность на уровне мировых стандартов в конкретных направлениях менеджмента туризма.

Вторая подсистема - отношения, возникающие при реализации туристской профессионально-педагогической технологии, развивается в трех направлениях: 1) Отношение к предметному миру (предмету туристской деятельности, предмету труда, области специальности «менеджмент» и туристских специализаций) в процессе общения, понимания места профессиональной трудовой деятельности в жизни общества и в своей личной профессиональной карьере, в сфере туризма и гостеприимства, престижность профессии, её привлекательность; 2) Отношение к людям на институциональном и не институциональном уровнях, широта и разнообразие взаимодействий в туристском пространстве; 3) Отношение к самому себе как к будущему специалисту туристской деятельности, видение себя в системе реальных ролевых предписаний профессионального характера, прогнозирование тенденций в развитии профессионального интереса.

Третья подсистема педагогических условий успешности профессионального туристского образования - культурно-личностный рост человека как цель и результат целостного процесса становления специалиста - включает: 1) Профессиональную направленность, сопряжённую с культурологической доминантой образования, обусловленную отношениями человека к обществу; 2) Нравственно-волевые свойства, обеспечивающие самореализацию, согласующиеся с целями общества; 3) Интеллектуально-эстетический потенциал личности, включающий общетеоретическую, общепрофессиональную и специальную подготовку, эстетическое отношение к действительности (чувство красоты), творческие формы воображения, развитую интуицию, умение ставить цели, согласующиеся с эстетическим идеалом и достигать их нравственно-профессиональными средствами [2, с. 127].

Таким образом подводя итог, можно сказать, что система профессионального туристского образования представляет собой некий конгломерат и носит комплексный характер. Содержание такого образовательного процесса предусматривает: профессиональное «вхождение» в реальную деятельность; развитие функционально-ролевой готовности к данному виду деятельности; формирование и коррекцию профессионально-ценностных ориентаций, мотиваций, качеств и свойств личности, способствующих результативности и успеху.

#### Список литературы

1. Жолдак В.И., Квартальнов В.А. Основы менеджмента в спорте и туризме: организационные основы: Учебник. Т.1. - М., 2001.
2. Квалификационные требования (профессиональные стандарты) к основным должностям работников туристской индустрии. - Брюссель: TACIS, 2000.
3. Квартальнов В.А. Теоретические основы становления и развития системы непрерывного профессионального образования в сфере туристической деятельности. Дисс. докт. пед. наук. - М., 2000.

4. Материалы секции Минобрразования России «По совершенствованию перечня профессий, направлений подготовки и специальностей, квалификационных требований (профессиональных стандартов) к основным должностям работников туристической индустрии и государственным образовательным стандартам в области туризма», 2003.

## ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Елизова Е.И.

Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск

В рамках реализации инновационно-технологического подхода, понимаемого нами как принципиальная ориентация исследования проблемы профессиональной иноязычной подготовки студентов вуза, происходит обеспечение образования будущих специалистов в области иностранных языков и культур на основе осуществления инновационных процессов с использованием различных образовательных технологий.

Сущность инновационно-технологического подхода сводится в этом случае к построению пространства освоения и обогащения опыта студента и учету его рефлексивных действий. В ходе профессиональной иноязычной подготовки студенты вовлекаются в разнообразную деятельность, порождаемую профессиональными потребностями и направленную на познание и преобразование внешнего и внутреннего мира студентов.

Инновационно-технологический подход к деятельности будущих специалистов в области иностранных языков и культур реализуется в трёх основных формах деятельности, выделенных Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицким: *учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной* [1].

Основной проблемой профессионального иноязычного образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к овладеваемой им профессиональной иноязычной деятельности. Инновационно-технологический подход позволяет сократить разрыв между теоретическим обучением и предстоящей практической иноязычной деятельностью, выступая связующим звеном между учебной и собственно профессиональной деятельностью специалиста в области иностранных языков и культур.

*Учебная* деятельность студентов осуществляется в процессе обучения, представляющего собой двустороннюю совместную деятельность преподавателя и студентов при руководящей роли преподавателя. Учебная деятельность, определяемая как процесс приобретения или изменения существующих знаний, умений, опыта, совершенствования и развития своих способностей [3, 5 и др.], включает в себя мотивы учебной деятельности, постановку учебных задач, учебные действия, контроль, оценку.

Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности, направленный на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности.

Формами учебной деятельности является аудиторная, внеаудиторная обязательная и внеаудиторная деятельность. При этом аудиторная учебная деятельность студентов определяется учебным планом и программой учебных дисциплин и проводится под руководством преподавателя и охватывает лекционные, практические и лабораторные занятия, контрольные работы, семинары и т.д. Внеаудиторная обязательная учебная деятельность студентов не регламентируется расписанием и не подлежит непосредственному контролю со стороны преподавателя, однако результаты такой учебной деятельности студентов анализируются и оцениваются преподавателем.

Внеаудиторная учебная деятельность студентов вуза не входит в учебный план и имеет ярко выраженный творческий характер, включает самообразовательную работу студентов и участие в научно-исследовательской работе и организуется преподавателем.

Классификация А.М. Новикова [4] позволяет нам выделить в учебной деятельности студентов языковых специальностей следующие группы методов:

- методы-операции (наблюдение, изучение литературных и научных источников, упражнение, конспектирование, реферирование, подготовка докладов и сообщений, сочинения обучающихся и др.) и методы-действия (рассказ, беседа, демонстрация, пример и др.);

- методы самостоятельного учения (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация и т.д. в процессе самоучения и самостоятельной работы) и методы обучения (методы совместной деятельности преподавателя и обучаемых).

Таким образом, учебная деятельность студентов языковых специальностей представляет собой одну из сторон целостного профессионального и личностного формирования специалиста в области иностранных языков и культур.

*Квазипрофессиональная* деятельность обучаемых в системе профессиональной иноязычной подготовки осуществляется в ходе практико-ориентированного теоретического обучения (проектирования, игровых форм) и предполагает моделирование целостных фрагментов профессиональной деятельности (предметно-технологическое и социально-ролевое содержание).

Под квазипрофессиональной деятельностью студента вуза мы понимаем учебную и профессиональную по содержанию деятельность обучаемых, представляющую собой трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им, предельно обобщенные, содержание и формы профессиональной деятельности.

Сущностью квазипрофессиональной деятельности студентов языковых специальностей является воссоздание в аудиторных условиях на иностранном языке условий и динамики отношений реальной межкультурной коммуникации. Наиболее яркая форма квазипрофессиональной деятельности — деловая игра и другие игровые формы. Здесь удачно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, задается ее контекст.

В квазипрофессиональной деятельности студентов языковых специальностей выделяются две группы методов:

1) неимитационные: метод проблемного изложения материала (лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция вдвоем); частично-поисковый метод; исследовательский метод; диалог (полилог), дискуссия (диспут); метод коллективного выдвижения идей («мозговой штурм»); производственная/педагогическая практика, стажировка без выполнения должностной роли и др.

2) имитационные:

- а) игровые: деловая игра; разыгрывание ролей; организационно-деятельностная игра; инновационная игра; игровое проектирование;
- б) неигровые: анализ ситуаций; имитационный тренаж; действия по инструкции; работа с документами; метод «инцидента».

Средства квазипрофессиональной деятельности студентов языковых специальностей рассматриваются нами вслед за И.А. Зимней [2] в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций квазипрофессиональной деятельности интеллектуальные действия: анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых невозможна никакая умственная деятельность. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус будущего специалиста в области иностранных языков и культур.

*Учебно-профессиональная* деятельность студентов вуза ориентирована на активизацию субъектов образовательного процесса, где преподаватель выступает в роли субъекта организации образовательного процесса, а студент — в роли субъекта учебно-профессиональной деятельности. Система профессиональной иноязычной подготовки студентов вуза позволяет сформировать готовность студентов стать такими субъектами.

Формы учебно-профессиональной деятельности студентов реализуются в системе научно-исследовательской работы студентов (НИРС), на производственной/педагогической практике и в дипломном проектировании, где содержание обучения соединяется с самой профессиональной деятельностью. Участвуя в научных исследованиях, работая на производстве/в школе, студенты остаются в позиции обучающихся и в то же время реально создают речевые произведения, узнают новое и применяют полученные знания.

В учебно-профессиональной деятельности студентов языковых специальностей актуализируются следующие методы обучения:

– текущее наблюдение (отслеживание изменений профессионального развития коммуникативной иноязычной компетенции под влиянием образовательного процесса и определения смысла происходящих явлений);

– метод тестовых ситуаций (создание педагогом специальных условий, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявится наиболее отчетливо; прерывание учебных

действий обучаемых, постановка уточняющих вопросов, стимулирование рефлексии своих познавательных действий, дозирование помощи в учении и др.);

– экспликация (развертывание содержания учебно-профессиональной деятельности, что обеспечивает не только диагностику происходящих изменений в развитии обучаемого, но и вносит коррективы в образовательный процесс);

– опросные методы (получение информации о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные специально подобранные вопросы. Опросники позволяют определить уровень сформированности основных компонентов учебно-профессиональной деятельности, особенности обучаемых и преподавателей);

– анализ результатов учебно-профессиональной деятельности (изучение по заранее намеченной схеме письменных текстов, творческих работ студентов);

– тестирование (сравнение оценки, полученной при помощи теста).

Следует отметить, что в учебно-профессиональной деятельности студентов языковых специальностей большую значимость в последние десятилетия обрели следующие методы инновационного интерактивного обучения: кейс-стади; развитие критического мышления; учебная дискуссия; работа в группах; мини-лекция; дискуссия группы экспертов; интервью; презентации с использованием различных вспомогательных средств; использование информационных ресурсов и баз знаний; применение электронных мультимедийных учебников и учебных пособий.

Использование инновационных методов в учебно-профессиональной деятельности студентов языковых специальностей позволяет обеспечить образовательный процесс доступом к электронно-библиотечным системам, сформированным на основании прямых договоров с правообладателями учебной и учебно-методической литературы, методических пособий; ориентировать содержание на лучшие отечественные и зарубежные аналоги образовательных программ; применять предпринимательские идеи в содержании курсов.

Таким образом, реализация инновационно-технологического подхода в различных формах деятельности студентов языковых специальностей обеспечивает достижение прочности владения языковым материалом, необходимым для осуществления межкультурной коммуникации на основе интеграции обучения всем видам речевой деятельности и усвоения языкового материала во взаимодействии всех анализаторов, т.е. в единстве говорения, слушания, чтения и письма. Ценность такого обучения основана на положении о неразрывном взаимодействии анализаторов коры головного мозга, когда комплексное усвоение материала в единстве говорения, слушания, чтения и письма обуславливает прочность усвоения языкового и речевого материала и в плане обеспечения подлинной сознательности обучения, поскольку, овладевая материалом в единстве устной речи, чтения и письма, студенты сталкиваются с расчленением фраз и предложений на их компоненты.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что инновационно-технологический подход к реализации профессиональной иноязычной подготовки предполагает учет таких важных признаков выделенных форм деятельности как развивающий потенциал обучения; ориентация на самостоятельную ценность поисковой деятельности; постановка дидактических целей высокого познавательного уровня; принятие педагогом позиции партнера по учебному исследованию; личностная включенность всех участников обучения, высокая личностно-профессиональная готовность преподавателя к гибкому, тактичному взаимодействию со студентами.

Соблюдение указанных признаков способствует решению такой серьезной методической проблемы в обучении студентов языковых специальностей как перенос теоретических лингвистических знаний в практическую иноязычную деятельность.

#### Список литературы

1. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении// <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/>
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд. – М.: Логос, 1999. – 383 с.
3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. - М.: Академия, 2001. —272 с.
4. Новиков А.М., Новиков Д.А, Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности / Науч.редактор: канд.пед.наук, доц. Т.В.Новикова. – М.: Эгвес, 2004. – 119 с.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – М.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

## **СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ**

**Инюшева Е.А., Лужняк Р.В.**

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург

Сегодня, в условиях всеобщего движения за качество, повышенные требования к той или иной деятельности, прежде всего, связываются с культурой, и это вполне понятно. Высокая культура – необходимое условие роста эффективности любого труда и первостепенный фактор всестороннего развития личности, как военнотрудового, так и любого российского гражданина.

На научно-практических и технических конференциях, разборах военных учений и учебных занятий все чаще звучат такие слова, как «штабная культура» и т.д. И это уже не просто слова, а конкретные понятия, выражающие не только высокий уровень военного мастерства в той или иной профессии, но и особое, присущее современному образу жизни, отношение к делу, своим служебным и общественным обязанностям, окружающим людям. Они являются ярким показателем не только усложнения военного дела, но и неуклонного общего и профессионального роста военных кадров. Исключительно высокие требования предъявляются к культуре военного преподавателя высшей военной школы.

В широком смысле слова педагогическая культура – это лучшее, что достигнуто в области общего и военно-профессионального образования, обучения и воспитания войск. В узком смысле – педагогическую культуру офицера можно охарактеризовать как совокупность интеллектуальных, творческих, профессиональных, психолого-педагогических способностей, стиля учебно-воспитательной деятельности, образа жизни, позволяющих качественно решать учебно-воспитательные задачи.

Поэтому, все эти новые, несравненно более высокие требования, обусловленные не только сегодняшней, но и будущей деятельностью высших военно-учебных заведений России, в суммарном виде образуют большой комплекс сложных задач.

По нашему мнению проблема подготовки военных педагогов может быть декомпозирована на четыре относительно самостоятельные задачи: 1) отбор преподавателей; 2) подготовка; 3) становление; 4) совершенствование педагогического мастерства.

Первое, и, наверное, основное, условие успеха решения проблемы – подбор кандидатов на замещение преподавательских должностей. На взгляд авторов, военных педагогов специально не подбирают. Существует мнение, что офицер, добившийся успехов в командовании подразделением, частью – уже прирожденный педагог. К сожалению, это не всегда соответствует истине. Арсенал воспитательных, обучающих, управляющих средств командира и преподавателя существенно отличается. То, что приносило успех в подразделении, в военном вузе может привести к краху педагогического авторитета как у учеников, так и у коллег по работе.

В настоящее время нет до конца обоснованных, апробированных методик профессионального отбора преподавателей высшей военной школы. Нет системы показателей и критериев такого отбора, хотя бы на качественном, вербально-логическом уровне.

Не вызывает сомнений то, что офицер-преподаватель должен иметь опыт службы в войсках или на флоте. Особенно это важно для оперативно-тактических и оперативных кафедр. С другой стороны, командир, успешно продвигающийся по служебной лестнице, как правило, не имеет желания идти на преподавательскую должность.

Вторая задача – собственно подготовка военного преподавателя. Несколько лет назад завершился эксперимент по подготовке преподавателей для военно-технических кафедр. Подготовка велась по сложным теоретическим дисциплинам:

- цифровая обработка сигналов;
- сетевые технологии;
- линейные и нелинейные радиотехнические устройства.

Помимо технических дисциплин, изучалась педагогика и психология, риторика, организация образовательного процесса в вузе. Срок обучения составлял 3 года. По окончании обучения практически все выпускники педагогических групп работали преподавателями на кафедрах военно-учебных заведений. Срок адаптации в должности на кафедре составлял от недели до месяца, причем абсолютно независимо от читаемой

дисциплины. Много было случаев назначения и на другие, непрофильные кафедры. Солидная базовая подготовка позволяла выпускникам изучить любую дисциплину (техническую) в очень короткие сроки.

Сравнение этих систем подготовки – явно не в пользу краткосрочных курсов. Так, например, подготовка по специальной дисциплине занимает лишь 20 процентов от общего бюджета времени. На изучение основ организации образовательного процесса отводится в два раза меньше времени. Типовые программы, которые присылались из Главного управления образования военно-учебными заведениями, имели массу нестыковок, повторов и несоответствий. Устранить их шлифовкой тематических планов удавалось с большим трудом.

Таким образом, для обоснования программ подготовки необходимо иметь модель преподавателя высшей военной школы. Данная модель может включать три составляющих: 1) модель деятельности; 2) модель кандидата; 3) модель подготовки.

Не случайно исходной, базовой, является модель деятельности. Она определяет объем и содержание требований к кандидату в педагоги и то, как должна быть организована его подготовка.

На наш взгляд, будущий преподаватель должен иметь прочную базовую подготовку по дисциплине, которую он будет преподавать. На это необходимо выделить от 30 % до 50 % бюджета учебного времени. Необходимо разработать программы по специальностям (учебным дисциплинам) и формировать учебные группы более-менее однородными. Это дополнительная нагрузка на кадровые органы, но она позволит готовить профессионалов, владеющих специальностью. Оставшееся учебное время разделить между педагогикой, психологией и дидактикой высшей военной школы.

Третья задача – становление военного педагога. В процессе становления, как нигде и никогда, велика роль наставника, старшего товарища. Необходима поддержка, помощь руководства кафедры. Как ни странно, этот процесс (имеется в виду процесс становления) прописан в руководящих документах четко, подробно и правильно. В то же время, на первых порах становления особую ценность имеет именно неформальная помощь и поддержка. Кроме того, необходимо взаимное посещение занятий (без фиксации), обмен опытом проведения тех или иных видов занятий, инструктажи старшего преподавателя и многое другое. Это позволяет в достаточно короткий период времени начинающему преподавателю перейти с репродуктивного уровня на адаптивный, а затем и на локально моделирующий знания.

И, последнее – формирование педагогического мастерства. Будем считать, что это уровень системного моделирования знаний. Достичь его, не имея стремления к совершенству, невозможно. 70%, а то и 80% преподавателей останавливаются в развитии после достижения твердой хорошей оценки за проведенное занятие. Причин здесь достаточно много. Одна из главных причин – отсутствие стимулирования профессионального роста. Система не может работать из-за отсутствия понятных, четко определенных показателей и критериев оценки педагогического труда. В настоящий момент данный элемент разработан и эффективно внедряется.

Еще одна проблема совершенствования преподавателя – отрыв от войск. Отрыв от войск не позволяет расти преподавателю, насыщать занятия свежими, конкретными примерами из армейской жизни. У преподавателей это вызывает психологический дискомфорт, теряется желание совершенствоваться.

Преподаватели кафедр должны иметь возможность получать самую современную информацию в своих научных областях. Механизм реализации этих возможностей каждый военный вуз придумывает сам. В тоже время эти вопросы должны быть прописаны в руководящих документах по организации работы высшего военно-учебного заведения.

Теперь несколько тезисов о педагогической культуре преподавателей высшей военной школы. Основоположники разработки и широкого научного употребления термина «педагогическая культура» в военной и общей педагогике А.В. Барабанщиков и С.С. Муцинов считают, что к основным компонентам педагогической культуры офицера относятся:

- культура познавательной деятельности;
- культура педагогического мышления;
- культура речи;
- культура педагогических чувств;
- культура педагогического общения;
- профессионально-этическая культура;
- культура поведения;
- культура рабочего места.

Особое значение для формирования педагогической культуры имеют психолого-педагогические знания офицера. Фундаментом педагогической культуры является общая и профессиональная эрудиция офицера.

Утверждение К.Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Не менее актуальна сегодня и мысль о необходимости постоянного

совершенствования преподавателя путем неустанной работы над собой. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. Но в реальной практической действительности при многочисленных обязанностях, отнимающих у военного педагога много времени, может сложиться ситуация, когда он не выходит за пределы непосредственных дел, осуществляемых ежедневно. В этом случае его отношение к профессии – это отношение к ее отдельным сторонам. Соответственно оценка профессии и себя в ней носит фрагментарный, ситуативный характер, связанный с возникающими проблемами (установлением дисциплины, организацией коллектива, выяснением взаимоотношений с руководством и т.д.).

Подобная непосредственность профессионального бытия рано или поздно приходит в противоречие с логикой педагогической деятельности, что побуждает преподавателя критически оценить себя в профессии, заставить подняться над непосредственно данными условиями. Этот способ профессиональной деятельности связан с проявлением рефлексии, или, по выражению С.Л. Рубинштейна, мировоззренческого чувства, формирующего обобщенно-целостное отношение к профессии.

Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала:

- адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности;
- постоянное повышение профессиональной компетентности;
- непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

Психологи отмечают два приема формирования самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй – в социальном сравнении, сопоставлении мнений о себе окружающих. Но при использовании этих приемов не всегда вырабатывается адекватная самооценка. Невысокие притязания могут привести к формированию завышенной самооценки, так как затруднения в работе обычно имеют лишь те преподаватели, которые ставят перед собой высокие задачи. Не может удовлетворить творчески работающего преподавателя и прием формирования самооценки через сравнение себя и своих результатов с результатами коллег.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: 1. Самопознание. 2. Самопрограммирование. 3. Самовоздействие.

Совершенное овладение интегральным умением педагогически мыслить и действовать не может быть обеспечено без специальных упражнений, направленных на развитие наблюдательности, воображения как основы предвидения и творческого проектирования своих действий и действий обучающихся. Научное педагогическое мышление выражается в свободном оперировании педагогическими фактами, их разложении на составляющие компоненты с целью проникновения в их сущность, установлении аналогий, сходства и различия в педагогических явлениях. Для этого будущий преподаватель высшего военно-учебного заведения должен научиться классифицировать факты и явления, устанавливать причины и выявлять мотивы поведения и деятельности участников социального взаимодействия, решать аналитические, прогностические и проективные задачи.

#### **Список литературы**

1. Барабанщиков А.В., Муцинов С.С. Педагогическая культура офицеров. – М.: Воениздат, 1985. – 159 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 198 с.
3. Ершов Н.В., Башкирцев В.П., Дурнов И.В., Иношева Е.А. и др. Психология и педагогика. Учебное пособие. – СПб.: ВКА имени А.Ф. Можайского, 2011. – 515 с.
4. Реан А.А. Психолого-педагогический анализ процесса выбора методов обучения в высшей школе: Дис...канд. психол. наук. Л., 1993.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. В 2-х томах. – М.: Наука, 1974.

## ЗАИМСТВОВАННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГОВ

Григорьева Т.И.

Северо-восточный федеральный университет, г. Якутск

В преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей одной из трудностей является низкий уровень мотивации обучаемых, но на филологическом факультете этого можно избежать. На пути решения данной проблемы вызывает интерес изучение фразеологии иностранного языка, особенно интересным представляется область заимствованных слов и выражений, как свидетелей глубоких культурно-исторических связей стран. Словарный состав любого языка образован не только простыми словами и словообразовательными конструкциями, но полилексическими единствами, которые часто обозначаются общим термином «фразеологизмы». Фразеологические единицы – это устойчивые образные выражения, имеющие скрытый смысл. Носители языка знают, понимают этот скрытый смысл фразеологизмов и широко используют в речи, тогда как для иностранцев это является затруднительным препятствием для понимания и общения на другом языке. Именно поэтому фразеологические обороты являются наиболее сложной в семантическом плане группой языковых единиц в обучении иностранному языку. Нередко фразеологизмы вызывают трудности при чтении художественных текстов, а также газет, журналов, при понимании разговорной речи. Для того чтобы облегчить понимание фразеологизмов иностранного языка можно начать с заимствованных фразеологизмов русского языка. Французский язык является благодатной основой для такого рода приема, так как в русском языке огромное количество как заимствованных французских слов и фразеологизмов.

Несомненно, что нужно научиться преодолевать трудности, возникающие при столкновении разных культур, обусловленных различным историческим, политическим и культурным развитием. Обоснование необходимости знания культурных особенностей нашли свое отражение в работах лингвистов и лингводидактов М. Вугам, С. Morgan, С. Gramsch, S. Savignon, В.Т. omalin, S. Stempleski, В.П. Фурмановой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой, И.И. Халеевой, Г.В. Елизаровой, Н.И. Алмазовой, Н.Д. Гальсковой, Д.У. Хашимовой, Н.М. Андронкиной, Е.В. Мальковой, Ю.В. Бакановой, Е.А. Астаховой, О.В. Мусиной, З.Х. Утешовой и других. Гармоничное сочетание собственной и иноязычной культур, т.е. уровня интеграции, где личность может идентифицироваться как с родной, так и с иноязычной культурой (О.В.Первушина, 2004) может помочь студентам филологического факультета в их дальнейших научных изысканиях и значительно расширить возможности профессионального роста.

Фразеологические единицы тесно связаны с историей и культурой народа, с его обычаями и традициями. Они являются носителями лингвострановедческой информации, которая рассматривается в качестве важного компонента при изучении иностранного языка. В разных языках можно найти похожие образы, положенные в основу фразеологизма, и тогда изучающие иностранный язык сразу узнают и легко понимают значение такого образного выражения. Понимание иноязычной лексики легче усваивается, когда есть возможность создать такие своего рода ориентиры, знакомые образы. Учитывая особенности фразеологических единиц французского языка и принцип наличия лингвострановедческого аспекта в обучении французскому языку отбор фразеологизмов можно производить по тематике, по коммуникативной ценности, по частоте использования, можно разделять по ситуативной характеристике, что соответствует требованиям, предъявляемым к современным критериям отбора лексики.

Не случайно основополагающими принципами обновления содержания обучения французскому языку являются усиление социокультурного компонента, повышение роли иностранного языка как источника знаний о своей стране и франкоязычных странах. Какими интересными и яркими для студентов могут быть такие примеры заимствованных слов как: шаромыжник - *cher ami*, дорогой друг (так обращались к крестьянам голодные французские дезертиры Отечественной войны 1812 года); планшет - заимствовано в XIX веке; от франц. *planche* - "доска, полка"; от ср.-латин. *planca* — доска, планка; силуэт - *silhouette* от имени франц. генерального контролёра финансов Э. де Силуэта (E. de Silhouette; 1709—1767), на которого была сделана карикатура в виде теневого профиля.

Заимствования из французского языка, «крылатые» слова и фразеологизмы можно условно разделить на три группы: историческую, литературную и светскую. В историческую группу входят «крылатые» слова, произнесенные когда-то известным политическим или историческим деятелем: королем, полководцем, политиком и другими. Исторические и политические события оставляли свой след во французской лексике. Некоторые из них перешли в русский язык настолько, что забыто их французское происхождение:

Если молодость знала, если бы старость могла. Этьен, Предпосылки.

Все потеряно, кроме чести. Выражение принадлежит французскому королю Франциску I. Разбитый войсками Карла V и взятый в плен при Павии, он послал своей матери письмо, заключавшее в себе лишь одну эту фразу.

Выражение «Государство в государстве» возникло в эпоху религиозных войн во Франции.

Искусство ради искусства. Лозунг, провозглашенный во Франции сторонниками так называемого «чистого», «свободного» искусства. Мысль об этом направлении была впервые высказана французским философом-идеалистом Виктором Кузеном.

В литературную группу входят фразеологизмы, которые когда-то были упомянуты в том или ином художественном произведении:

Бальзаковский возраст. Выражение возникло после выхода романа Оноре Бальзака «Тридцатилетняя женщина».

Таскать каштаны из огня. Это выражение пришло в русскую речь из басни французского поэта-баснописца Жана Лафонтена «Обезьяна и кот».

В последнюю группу - светскую, входят выражения, которые употреблялись в народе или были сказаны человеком, который был близок простым людям:

Не в своей тарелке (*N'est pas dans son assiette*). Если перевести этот фразеологизм дословно, то он должен звучать примерно так: «быть в незавидном положении». Французское слово *assiette* переводится как «положение» и как «тарелка».

Представляется целесообразным использование различных упражнений по обучению французским фразеологизмам, которые разделяют на два основных типа: 1) языковые упражнения, предназначенные для осмысления и запоминания структуры и значения отобранных фразеологизмов 2) речевые упражнения, направленные на понимание и употребление в речи предварительно изученных фразеологизмов и способствующие, таким образом, их прочному усвоению.

В данном случае будут интересны языковые упражнения, связанные с сопоставлением французских фразеологических единиц с их русскими эквивалентами, или замена свободных или устойчивых словосочетаний или отдельного слова синонимичными или антонимичными выражениями. Также полезными будут упражнения по использованию фразеологизмов в определенных ситуациях и другие коммуникативные упражнения.

Обращение к лингвострановедческому комментарию на базе фразеологических единиц, как средству расширения фоновых знаний для использования в активных методах обучения, таких как дискуссии, проектная деятельность, педагогические мастерские, послужит значительным вкладом в формировании специалиста филолога, который согласно новой концепции современного филологического образования, интерпретируется кроме прочего как специалист, обученный к созданию и распространению (осуществление в разнообразных коммуникативных ситуациях устной и письменной коммуникации, как межличностной, так и массовой, в том числе межкультурной и межнациональной) различных типов текстов (устное выступление, обзор, аннотация, реферат, докладная записка, отчет и иные документы; официально-деловой, публицистический, рекламный текст и т.п.).

### Список литературы

1. Кустова А.Е. Фразеологизмы французского языка: Учебно-методическое пособие по практике французского языка как второго иностранного для студентов старших курсов факультетов иностранных языков педагогических вузов / Авт.-сост.: – Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный педагогический институт, 2003.
2. Лимова С. В. Обучение идиоматичной устной речи на немецком языке с использованием аутентичного материала (I курс языкового факультета). Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
3. Махкамова Г.Т. Культурная аппроксимированность в обучении иностранному языку как специальности и в межкультурной коммуникации// Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: Материалы Международной конференции. – М.: РУДН, Компания «Britannia», 2010. – С. 337–340.

# ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕДИЦИНСКАЯ БИОХИМИЯ»

Артюкова О.А., Лемешко Т.Н.

Тихоокеанский государственный медицинский университет, г. Владивосток

Современное профессиональное медицинское образование требует существенного изменения стратегии и тактики обучения. Главными характеристиками выпускников медицинского университета различных направлений подготовки (специальностей) становятся их компетентность и мобильность. Федеральные государственные образовательные стандарты предполагают широкое внедрение в учебный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с самостоятельной внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Целью нашей работы является обобщение опыта использования интерактивных технологий обучения и оценка их роли в формировании компетентности специалиста в процессе освоения дисциплины «Общая биохимия» у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Медицинская биохимия». Биологическая химия (биохимия) изучает химический состав органов и тканей, химическую природу и функции белков, нуклеиновых кислот, углеводов, липидов, ферментов, витаминов, гормонов и других биологически важных соединений. Биохимия - это химия жизни или, более строго, наука о химических основах жизнедеятельности. Общая биохимия является основой медицинской биохимии, изучающей химию нормальных и патологических процессов, протекающих в организме человека. Методы биохимического анализа (хроматография, электрофорез, спектрофотометрия, колориметрия и др.) широко используются в практике научно-исследовательской работы и в клинической лабораторной диагностике. Освоение учебной дисциплины «Общая биохимия» способствует приобретению студентами знаний об основных закономерностях протекания метаболических процессов, определяющих состояние здоровья и адаптации человека на молекулярном, клеточном и органном уровне целостного организма. Согласно требованиям ФГОС-3 ВПО дисциплина обеспечивает формирование теоретической базы для последующего изучения дисциплин профессионального цикла и овладения общекультурными (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК) по специальности «Медицинская биохимия»:

ОК-1 - способностью и готовностью анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;

ОК-5 - способностью и готовностью к логическому и аргументированному анализу, публичной речи, ведению дискуссии и полемики, редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности;

ПК-1 - способностью и готовностью выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, анализировать результаты естественнонаучных, медико-биологических, клинико-диагностических исследований, использовать знания основ психологии человека и методов педагогики в своей профессиональной деятельности, совершенствовать свои профессиональные знания и навыки, осознавая при этом дисциплинарную, административную, гражданско-правовую, уголовную ответственность;

ПК-2 - способностью и готовностью к анализу медицинской информации при помощи системного подхода; к восприятию инноваций в целях совершенствования своей профессиональной деятельности, к использованию полученных теоретических, методических знаний и умений по фундаментальным естественнонаучным, медико-биологическим, клиническим и специальным (в том числе биохимическим) дисциплинам, в научно-исследовательской, лечебно-диагностической, педагогической и других видах работ;

ПК-5 - способностью и готовностью интерпретировать результаты современных диагностических технологий, понимать стратегию нового поколения лечебных и диагностических препаратов, методов диагностики и лечения;

ПК-24 - способностью и готовностью прогнозировать направление и результат биохимических и физико-химических процессов и явлений, химических превращений биологически важных веществ, происходящих в клетках различных тканей организма человека, а также методы их исследования, решать ситуационные задачи, моделирующие физико-химические процессы, протекающие в организме [1].

Интерактивное обучение биохимии позволяет реализовать компетентностный подход, включая пробуждение у обучающихся интереса к дисциплине, приводящего к эффективному усвоению сложного теоретического и формульного материала; поиск самостоятельного решения поставленной учебной задачи;

установление уважительного взаимодействия между студентами и обучение командной работе; формирование общекультурных и профессиональных навыков. Применение интерактивных технологий обучения при освоении дисциплины «Общая биохимия» происходит в объеме, предусмотренном ФГОС ВПО, и отражено в учебном плане и рабочей программе по дисциплине. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, составляет, в целом, не менее 37%, включая аудиторную и внеаудиторную работу студентов. Анализ психолого-педагогической литературы и практического опыта преподавания биохимии в медицинском вузе позволяет нам сделать вывод о том, что интерактивное обучение – интересное, творческое и перспективное направление нашей педагогики. Субъектно-субъектный стиль взаимодействия преподавателя и обучающихся изменяет требования к работе педагога как на этапе подготовки к занятию, так и во время самого занятия. Приоритетным становится процесс освоения материала самими обучающимися в совместной деятельности. Для успешного решения образовательных задач от преподавателя, работающего в интерактивном режиме с группой, помимо личностных качеств, требуются многие профессиональные умения, такие как свободное владение материалом в рамках учебной программы, освоение технических средств обучения, креативность и др. Отличительной чертой интерактивного обучения является то, что преподавателю, внедряющему новые технологии при проведении занятия, приходится выступать в разных ролях и выполнять многообразные функции - организатора, психолога, координатора, эксперта и т. д.). Каждый из этих новых видов деятельности требует развития и усовершенствования набора навыков, компетентности, коммуникативной грамотности, позволяющих повышать профессионализм преподавателя и добиваться более высоких учебных и воспитательных результатов (3, 4, 5). Разработка и активное внедрение инновационных технологий в учебный процесс, прежде всего, требует желания и готовности самого преподавателя вести интерактивную деятельность. При подготовке к занятию на основе интерактивных технологий перед преподавателями, как правило, стоит задача выбора наиболее эффективной формы обучения для освоения конкретной темы (модуля), а также возможность сочетания различных методов, способствующих более полному освоению нового материала и его осмыслению обучающимися.

*Интерактивная лекция.* В настоящее время студенты имеют широкий доступ к информации, благодаря электронным ресурсам. Студентам порой трудно ориентироваться в объеме информации и конкретной предметной области. Подбор и структуризация, логика изложения и проблемность в подаче учебного материала зависит от профессионализма лектора и метода обучения. Интерактивная лекция объединяет аспекты традиционной лекции и лекции–визуализации с использованием презентаций, сделанных в программе Power Point. Эффективность восприятия лекционного материала студентами повышается, когда информация лектора сопровождается иллюстрациями, схемами, демонстрацией видеofilмов. Представление информации в форме полностью визуализированного курса лекций по «Общей биохимии» позволяет полнее раскрыть спектр современных научных проблем, акцентуализирует восприятие материала и делает процесс освоения дисциплины зрелищным и эмоциональным.

*Занятие – конференция.* Такая форма проведения занятия целесообразна при изучении тем, предполагающих освоение большого объема учебного материала (Например: «Метаболизм плазменных липопротеинов», «Атеросклероз», «Ожирение», «Желчнокаменная болезнь»; «Репликация, репарация ДНК», «Механизмы транскрипции и биосинтез белка», «Принцип обратной связи в регуляции работы эндокринной системы», «Гормоны гипофиза и гипоталамуса», «Регуляция морфогенеза» и др.). Студент получает задание для самостоятельной деятельности - подготовить доклад - презентацию (рекомендованный регламент – до 10 минут) с использованием, как учебной литературы, так и научных публикаций, монографий, интернет-ресурсов. Занятие проводится в форме научной конференции: выступления докладчиков, вопросы слушателей, заключение преподавателя, выбор лучшего сообщения.

*УИРС* позволяет будущему врачу-биохимику реализовать себя как субъект учения и служит мостиком к профессиональной деятельности, играет важную роль в интеграции учебного, воспитательного и научного процессов. УИРС помогает будущим врачам лучше понять пути получения нового знания и привести в организационные формы обучения большое число научных методов, придавая тем самым учебному и научному процессам практико-ориентированную направленность и наглядность. Выполнение УИРС по дисциплине «Общая биохимия» осуществляется как самостоятельная аудиторная работа. Примером аудиторной УИРС является выполнение ряда лабораторных работ («Определение кислотности желудочного сока», «Определение содержания витамина С в пищевых продуктах», «Количественное определение содержания белка», «Определение глюкозы в сыворотке крови энзиматическим методом», «Определение содержания триацилглицеролов в сыворотке крови ферментативным методом», «Определение холестерина в сыворотке крови энзиматическим методом», «Определение активности сывороточных трансаминаз», «Количественное определение мочевины в биологических жидкостях», «Количественное определение мочевой кислоты в крови и моче», «Тест толерантности к глюкозе»). Для заданий используются пронумерованные имитационные образцы

биологических жидкостей (сыворотка крови, моча, желудочный сок, ликвор). Выполнение заданий УИРС предусматривает освоение методики определения аналита, согласно методическим рекомендациям по проведению эксперимента, практического выполнения всех этапов работы, в том числе детекции результатов с использованием методов спектрофотометрии (колориметрии), расчета концентрации метаболита или активности фермента. В заключительной части проведения лабораторной работы студенты представляют свою интерпретацию полученных результатов с последующим обсуждением в группе причин возможных отклонений результата от нормативных данных. Компетентностный подход предусматривает создание условий, моделирующих при обучении студентов их будущую профессиональную деятельность.

*Имитационные методы интерактивного обучения* могут успешно сочетаться с анализом конкретных ситуаций (анализ кейсов). Цель сочетанного использования УИРС, имитационных методов и анализа кейсов заключается в закреплении знаний, полученных в лекционном курсе, и отработке навыков проведения биохимического анализа с обсуждением проблемы и принятия решения. Специфика работы с кейсом состоит в том, что обучаемым предлагаются конкретные ситуации, основанные на реальном фактическом материале. Ситуация излагается лаконично, для ее решения необходимо провести лабораторные исследования, проанализировать полученные данные и сделать соответствующие выводы о нарушениях метаболических процессов, лежащих в основе развития патологии. Пример кейс-задания: *У больного М., 45 лет, инженера в течение последнего года появились приступообразные боли в суставах большого пальца правой стопы. Боль появляется внезапно, часто ночью, боли очень сильные, длятся несколько дней. В последнее время пациент стал замечать появление болей в мелких суставах кистей рук.* Определите уровень мочевой кислоты в сыворотке крови и моче больного. Оцените результат биохимического исследования в связи с заболеванием. Каково Ваше мнение о причинах нарушения метаболизма пуринов? Каковы методы коррекции нарушения метаболизма у этого больного? Над решением задач (кейсов) различной степени сложности студенты могут работать индивидуально или в составе малой группы (кооперативное обучение). Значение такой модели заключается в акцентировании роли каждого студента в выполнении общего задания, формировании группового сознания, развитии коммуникативных навыков. Ответственность за правильность полученных результатов и их интерпретацию стимулирует не только студентов, но и преподавателя, выступающего в роли консультанта. Многолетний опыт преподавания биохимии позволил преподавателям сформировать «портфель кейс-заданий» по различным темам (модулям) дисциплины. Актуализируя полученные знания и умения для интерпретации результатов биохимического анализа, студенты-биохимики приобретают необходимые профессиональные компетенции.

*Метод проектов.* Под методом проектов мы понимаем способ достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным в виде конкретного продукта деятельности студента. Целью выполнения проекта является: углубление и расширение знаний студента по изучаемой дисциплине или ее разделу (модулю); развитие умений студента анализировать, обобщать, делать выводы и рекомендации, применять полученные компетенции для решения профессиональных задач. К выполнению проектов, как правило, привлекаются студенты, успешно осваивающие учебный материал, преимущество при этом отдается студентам – членам СНО кафедры. Проект, выполняемый студентами, может быть экспериментальным или носить теоретический характер. Экспериментальный проект должен соответствовать тематике научных исследований кафедры. Реферативный проект – одна из распространенных и приемлемых форм самостоятельной работы студентов по биохимии. В этом случае тема выбирается по актуальной тематике, недостаточно освещенной в учебно-методической литературе, что позволяет глубоко разработать ряд вопросов учебной программы и расширить диапазон знаний студентов. В процессе подготовки к выполнению проекта студенты знакомятся с литературными источниками, мнениями и теориями специалистов. Защита проекта происходит во время учебно-практической конференции и сопровождается представлением докладов (презентаций) по итогам выполнения проекта. Представление проекта курируется педагогом-координатором, что существенно повышает ответственность студентов за качество подготовки. В своем выступлении докладчики представляют не только новый информационный продукт, но и демонстрируют способность к логическому мышлению, аргументируют свои выводы и рекомендации. На всех этапах выполнения и защиты проекта возникают потенциальные условия для формирования общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся [2].

*Модульно-рейтинговая технология* обучения позволяет реализовать компетентностный подход в обучении с учетом накопления баллов за все виды деятельности студентов при изучении учебного модуля (раздела) дисциплины. Текущий контроль знаний студентов по модулям дисциплины оценивается с использованием компьютерного тестирования или в ходе коллоквиума. Бально-рейтинговая система контроля учебно-

познавательной деятельности стимулирует мотивацию у студентов к освоению дисциплины и создает деловую конкуренцию в учебной группе.

*Метод портфолио* - современная технология оценивания образовательной деятельности студента, представленная с точки зрения учебной динамики освоения дисциплины и отражающая личностный и профессиональный потенциал будущего специалиста. При формировании рабочего портфолио (в электронной форме) учитываются все достижения студента в период обучения. Студенты могут поддерживать свое электронное портфолио в течение последующих лет обучения, накапливая все материалы, демонстрирующие развитие их навыков и компетенций. К моменту окончания университета в портфолио выпускника будут указаны все освоенные им методы исследования; список проектов, в которых студент принимал участие с указанием конкретной функции и роли; курсовые, дипломные и другие научные работы, демонстрирующие его готовность к профессиональной карьере в выбранной сфере деятельности; презентации и др.

Представленные в статье примеры использования интерактивных методов и образовательных технологий, по мнению преподавателей дисциплины, повышают учебную мотивацию, познавательную и личностно-ориентированную деятельность студентов, способствующую формированию общекультурных и профессиональных компетенций у будущих врачей-биохимиков. Многообразие форм и методов интерактивного обучения стимулирует профессиональную активность педагогов по совершенствованию реализации компетентностного подхода в обучении.

#### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060601- «Медицинская биохимия» (квалификация «специалист»). Приказ Министерства образования и науки РФ № 1120 от 8.11.2010.
2. Артюкова О. А., Лемешко Т. Н. Повышение эффективности освоения дисциплины «Биологическая химия» с использованием элементов технологии проектно-созидательного обучения //Иновационные технологии в высшем медицинском образовании. Проблемы. Анализ. Суждения./Под общ. ред. В.Б. Шуматова. - Владивосток: Медицина ДВ, 2013. - вып.17.- с.117-121.
3. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. //Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», Dubna Psychological Journal, 2012. - № 2, с. 1-18.
4. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ).–Новосибирск: Изд-во, НГАУ,2012.–58 с.
5. Хашенко Т.Г., Макарова Е.В. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Ульяновской ГСХА). – Ульяновск, УГСХА, 2011. – 46 с.

### НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

**Агаманенко Н.В., Карелина М.Ю., Черпнина Т.Ю.**

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г.Москва

С каждым годом неизменно возрастает роль специальной подготовки в образовательных организациях высшего образования России. Современное высшее образование определяет перспективы экономического роста отрасли, служит критериальным базисом оценки состояния экономики [1, с. 6].

Сегодня задачи реформирования гуманитарного и специального образования в высшей школе состоят в подготовке нового поколения специалистов, менталитет которых созвучен общественному, обладающих фундаментальной теоретической и профессиональной подготовкой и, вместе с тем, нравственно и интеллектуально развитых, творческих личностей.

Таким образом, высшее образование, становясь ключевым звеном в системе образования, благодаря своей гуманистической направленности, воспитывает духовно богатую личность, способную понимать и жить в мире с другими народами, уметь находить мирное решение в любой конфликтной ситуации, зная и понимая язык, культуру другого народа.

Рассматривая проблему профессионализации современных образовательных организаций высшего образования России, следует, прежде всего, обратить внимание на вопросы структуры и содержания учебных планов и учебных программ, а также на вопросы, связанные с учебной литературой [2, с. 113].

Обращая внимание на сущность формирования и развития содержания учебных дисциплин, которые осуществляют как с позиции отношения обучаемого к полезной для него необходимой информации, так и с позиций создания условий развивающего обучения, можно сделать вывод о факторах, которые необходимо учесть при формировании содержания учебной дисциплины:

во-первых, необходим целенаправленный отбор всех видов учебного материала с учетом следующих принципов: научности; наглядности; развивающего обучения; доступности; связи с жизнью; сознательности; систематичности и последовательности; прочности и усвоения знаний;

во-вторых, содержание образования во многом определяется активностью личности преподавателя и студента.

Под развитием содержания учебной дисциплины, ее частей мы понимаем увеличение и совершенствование полезной информации. Полезной частью содержания учебной дисциплины мы называем совокупность понятий и определений, а также компетенций, которые используются последующими дисциплинами в подготовке специалиста как базовые компетенции, что должно учитываться управленцами всех уровней.

В учебной деятельности степень полезности фрагментов учебного материала дисциплины в подготовке специалиста колеблется довольно заметно. Высокой степенью полезности обладают фрагменты фундаментальных дисциплин, формирующих базовые компетенции для специальных учебных дисциплин в образовательной организации высшего образования. Низкой степенью полезности характеризуются, по нашему мнению, те фрагменты учебных дисциплин, которые слабо влияют на уровень подготовки специалиста.

Как показывает практика, степень полезности фрагментов учебного материала конкретной дисциплины можно определить путем системного анализа структурных схем учебных дисциплин и установления количественных и качественных характеристик межпредметных связей с первого до последнего курсов обучения студента.

Если проанализировать традиционное содержание учебных дисциплин в образовательной организации высшего образования, то оно регламентируется программами и учебным планом, а также учебниками и учебными пособиями. Как показывают многочисленные исследования, проведенные российскими учеными, многие преподаватели испытывают затруднения при внесении изменений в рабочие программы в отношении улучшения порядка следования тем учебных занятий или их совмещения.

Причина, по нашему мнению, такого положения состоит в том, что программа в основе своей не имеет логической структурной схемы изучения понятий. Однако и она не может быть основой для понимания мировоззренческой сущности изучаемой дисциплины и ее значимости в циклах учебных дисциплин подготовки специалистов.

Таким образом, преподаватели образовательной организации высшего образования больше времени тратят на выполнение программы обучения, а не на создание условий развития творческой личности студента.

Интерес студента в обучении и самообучении во многом зависит от качества учебного материала. Под содержанием учебной дисциплины мы понимаем прежде всего: совокупность компетенций, логически связанных с предметом изучения; средства и методы его моделирования, позволяющие студенту самостоятельно добывать знания и развивать свои познавательные способности.

Творческое содержание учебной дисциплины определяется учебным материалом, который бы давал студентом возможность: выбирать цель; ставить задачу; подобрать полезную информацию; составить план действий; оценить результат; определить перспективу.

Формирующим фактором содержания учебной дисциплины является ее понятийный аппарат, представляющий собой комплекс целевой совокупности понятий, средств и методов для изучения и реализации получаемых знаний.

Необходимо отметить, что понятийный аппарат учебной дисциплины как обобщенный инструментальный формирует содержание из ее функциональных фрагментов, а также создает мировоззренческую ценность изучаемой дисциплины. Этот обобщенный инструментальный познания изучаемой дисциплины и ее составных функциональных частей позволяет студенту получить компетенции в области анализа и синтеза учебного материала.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что содержание учебной дисциплины должно формироваться целым единым понятийным инструментарием.

Отсутствие базовых компетенций может привести к низкому старту освоения студентом учебного материала, без собственных общекультурных и профессиональных компетенций учебная дисциплина теряет свое познавательное лицо.

Мы исходили из того, что под понятийным аппаратом учебной дисциплины понимается две взаимосвязанные группы основных понятий: одна связана с предметом изучения и раскрывает его качественные стороны; вторая группа понятий устанавливает средства и методы для изучения свойств данного предмета.

Взаимосвязь этих групп понятий образует мировоззренческо-познавательную целенаправленность учебной дисциплины. Она используется при обосновании ее структурно-логической схемы и воспитании у студентов диалектико-материалистического мировоззрения.

При составлении понятийного аппарата учебной дисциплины, как правило, применяется основное положение логики, в котором каждое понятие характеризуется соответствующим признаком. В свою очередь этот признак может стать понятием и при многократном продолжении такой последовательности некоторые понятия конкретной дисциплины можно расположить в ряд, который всегда заканчивается простым понятием без признака.

Под понятием учебной дисциплины мы рассматриваем мысли (идеи), отражающие существенные признаки изучаемой дисциплины или группы дисциплин, что весьма важно при принятии управленческих решений внутри образовательной организации высшего образования.

Таким образом, с помощью понятийного аппарата можно установить иерархию понятий в учебной дисциплине и межпредметные связи с другими дисциплинами учебного плана, а также логически обосновать в нем структуру изучаемых понятий.

В исследуемой проблеме важен вопрос отбора учебного материала в образовательной организации высшего образования. Под этим понимается отбор учебной информации (теоретические положения, методические рекомендации, алгоритмы, инструкции и т.д.), направленной на достижение конкретных целей и задач в подготовке современного специалиста.

Основные факторы, которые влияют на отбор содержания учебной дисциплины (целевые, ресурсные и т.д.) должны учитываться при отборе профессионального содержания дисциплины. Если содержание учебной дисциплины в части отражения профессиональных компетенций выбрано неправильно, то введение профессиональных элементов даже при наиболее благоприятном сочетании факторов может привести к отрицательному влиянию на выходные результаты педагогической системы. Оптимальность содержания учебной дисциплины может оцениваться по различным критериям [3, с. 229].

Отбор же учебного материала объединяет в себя творческий процесс включения оригинальных его фрагментов в содержание учебной дисциплины с дальнейшей экспериментальной проверкой в учебно-познавательной деятельности при соблюдении требований рабочей программы дисциплины.

Вопросы сущности формирования и развития содержания учебной дисциплины, характеристики содержания учебной дисциплины в образовательной организации высшего образования, а также вопросы понятийного аппарата учебной дисциплины и отбора учебного материала имеют сложившуюся крепкую теоретическую базу и играют большую практическую роль в решении управленческой проблемы – важной составляющей целостной организационно-педагогической проблемы соотношения гуманитарной и специальной подготовки студентов в современных условиях.

На сегодняшний день отсутствует, с точки зрения педагогической психологии, научное обоснование роли и места электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и виртуальных лабораторий при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин инженерной направленности, а также объема их использования вместо лабораторного практикума на натуральных стендах. Одни специалисты их полностью отрицают, считая, что выделяется слишком мало часов на натуральный лабораторный практикум и его замена на виртуальные компьютерные лаборатории не позволяют учащимся приобрести необходимые знания и навыки. Другие специалисты выступают за широкое обучение на компьютерных моделях взамен работ на натуральных стендах, основывая этот подход на экономической целесообразности замены физических лабораторий их виртуальными компьютерными аналогами, а также на психологическом факторе – значительном интересе учащихся всех уровней к компьютерным информационным системам. Необходимо отметить, что первая из упомянутых часть специалистов видит в ЭОР лишь компьютерный аналог учебных пособий, не отдавая должного возможностям модельного представления реальных объектов с помощью мощных современных средств информационно-вычислительных технологий. Вторая часть специалистов, явно переоценивая увлеченность современной студенческой молодежи средствами информационно-вычислительной техники, и, опираясь на экономические доводы внедрения виртуальных лабораторий в учебный процесс, не осознает нужность реальной практической работы студентов в лабораториях для закрепления теоретических знаний и выработки

практических навыков. Очевидно, что необходим поиск оптимального соотношения, включающего достоинства каждого из подходов и создающего условия для повышения качества и интенсификации учебного процесса, а также изучение границ применимости ЭОР и выработки критериев оценки на основе изучения психолого-педагогических закономерностей данной предметной области.

Характерные для всего данного научного направления особенности отражаются на проблематике интенсификации преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин инженерной направленности на базе широкого использования вычислительной техники и информационных технологий в условиях необходимости повышения эффективности и интенсивности учебного процесса, необходимости автоматизированного текущего контроля уровня остаточных знаний студентов, что наиболее близко воспринимают преподаватели.

Исследование закономерностей влияния качественных параметров ЭОР, их количественного применения в плане использования возможностей информационных технологий для создания средств наглядного изображения процессов и объектов на лекционных занятиях, замещения лабораторного практикума и практических занятий на их виртуальные аналоги, уровень автоматизации контроля остаточных знаний, приобретенных общекультурных и профессиональных компетенций, формирования научного кругозора и выработки навыков решения практических задач является методологической основой для повышения эффективности, качества и интенсификации учебного процесса.

#### **Список литературы**

1. Атаманенко Н.В., Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. О роли профессиональной компетенции и общекультурного уровня преподавателя в обеспечении качества образовательного процесса // Инновационный вектор развития: предпосылки, реальность, перспективы совершенствования научных разработок в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, языкознании, культурологии, экологии, зоологии, химии, биологии, медицине, психологии, политологии, филологии, философии, социологии, градостроительстве, информатике, технике, математике, физике, истории, растениеводстве, 29-30 августа 2014 года, г. Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2014 – С. 6-8.
2. Карелина М.Ю. Реализация управленческой гуманитарологии в проектировании учебно-воспитательного процесса // Инженерная педагогика: сб.ст. в 3 т./ Центр инженерной педагогики МАДИ.- М., 2014. – Вып. 16 – Т.3. – С. 107-117.
3. Карелина М.Ю., Черепнина Т.Ю. Гуманитаризация содержания профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях// Казанская наука, 2014. № 3. - С. 226-230.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Гурьев М.Е.**

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

Контингент обучающихся в образовательных организациях Российской Федерации достаточно разнообразный: это и студенты (слушатели) обучающиеся по программе специалитета и по программе бакалавриата; это и студенты (слушатели) обучающиеся по программе второго высшего образования. Накопленный исследовательский материал дает возможность охарактеризовать эти категории обучающихся с социально-психологической и педагогической позиции.

Студенты (слушатели), обучающиеся по программе второго высшего образования, это социальная группа, характеризующаяся высокой профессиональной направленностью, полностью представляющая все ее требования и условия. Значительная часть этой категории обучающихся обладает опытом профессиональной деятельности, имеют в своем арсенале производственный стаж работы. Это люди с высоким образовательным уровнем, развитыми потребностями в культурном росте и мотивациями в познании, что проявляется в их социальной активности, интеллектуальной и социальной зрелости.

Эти особенности определяют отношение обучающего к обучающимся как партнерам педагогического общения и взаимодействия. С точки зрения личностно-деятельностного подхода обучающийся является активным, самостоятельно организующим свою деятельность субъектом педагогического взаимодействия, решающим сложные профессионально-ориентированные задачи (контекстное обучение). Опыт накопленный за

годы практической деятельности, непременно учитывается обучающим в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности обучающихся [7].

Возраст таких обучающихся 22-35 лет, что приходится на пору пика, расцвета человеческого интеллекта. По утверждению акмеологов, именно в этом возрастном периоде происходит сложнейшее структурирование ума, которое, разумеется, индивидуально и вариативно. В связи с этим учебные занятия обучающимся формулируются, как правило, проблемно и оно нацелено на творческое решение конкретных ситуаций, в результате чего достигается одновременно как понимание и осмысление, так и запоминание, структурирование в памяти усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленная актуализация [3].

Рассматривая обучающегося по программе второго высшего образования как субъекта учебной деятельности, следует учитывать, что эта деятельность, прежде всего, определяется мотивами, которые разделяются на: мотивы достижения и познавательные мотивы. Исследования показали, что в учебной деятельности обучающихся довлеют познавательные и профессиональные мотивы, возникающие в проблемных ситуациях и развивающиеся при правильном взаимодействии и отношении обучающихся и обучающихся.

Во время обучения в образовательных организациях формируются и развиваются глубокие знания и устойчивые умения профессиональной деятельности. Прочной опорой в решении этой задачи является опыт производственной деятельности обучающихся, полученный ими до поступления в образовательную организацию. В то же время существенное значение имеет умение обучающегося выполнять все виды и формы учебной деятельности. Результаты специальных исследований показывают, что в этом отношении имеются существенные проблемы: у большинства обучающихся отсутствует система слушания и записывания лекции, конспектирования литературы, значительная часть не умеет логично и убедительно выступать перед аудиторией, вести полемику, давать аналитическую оценку проблемы. Около половины обучающихся стремятся хорошо учиться, повышают свою квалификацию, остальные не проявляют рвения в этом отношении, а отдельные удовлетворяются посредственными результатами. Учитывая эти обстоятельства, обучающему необходимо, прежде всего, обучить обучающихся планированию и организации учебной деятельности, определять свои действия таким образом, чтобы обучающиеся видели пример организованности в работе, четкую программу упражнений в выполнении профессиональных задач и проблемных ситуаций, т.е. необходимо научить их учиться. Личный пример обучающего побуждает обучающихся к освоению новых ценностных ориентаций, осознанию себя как субъекта деятельности, усилению диалогичности обучения, организации делового общения, созданию условий свободного отстаивания своих взглядов и жизненных позиций в педагогическом процессе [12].

Студенты (слушатели) образовательных организаций, обучающиеся по программе специалитета и бакалавриата, в возрастном отношении, это юноши и девушки 18-23 лет, то есть молодежь юношеского возраста, находящаяся на этапе его перехода к зрелости. Этим объясняется сложность и противоречивость их психического склада: желания и стремления развиваются ранее, чем воля и сила характера, способность подавить некоторые чрезмерные и лишние устремления; часто сочетаются застенчивость и самохвалство, скромность и преувеличенное самомнение, эгоизм и самопожертвование. Для этого возраста характерен большой оптимизм, вера в собственный потенциал возможностей, открытость, тяга к общению с товарищами, приоритеты своих достоинств, ориентировка на самостоятельность, показу лучших своих достоинств.

Эти черты психического склада обучающихся нацеливают обучающего на поощрение их разумных дерзаний в учебе, овладение сложными учебно-познавательными задачами, не допуская мелочной опеки, со своей стороны, при предъявлении к будущим специалистам и бакалаврам высокой требовательности, учит их самокритично оценивать свою учебную деятельность и поведение. Анализ учебно-познавательной деятельности обучающихся свидетельствует о том, что их направленность, как правило, характеризуется стремлением качественно завершить обучение в образовательной организации, стать хорошим профессионалом своего дела, посвятить свою жизнь плодотворной деятельности. Наличие такой установки, твердых жизненных планов является благоприятной предпосылкой успешного обучения и воспитания будущих выпускников образовательных организаций Российской Федерации. Вместе с тем, под влиянием характера и содержания учебной деятельности, жизненного опыта, макросоциальных процессов, семейного положения, воспитания и других факторов у части обучающихся отсутствует твердое убеждение в правильности выбора профессии. Они, как правило, проявляют сомнения, колебания, допускают безответственное отношение к учебе, нарушают учебную дисциплину и установленный порядок, нередко настойчиво добиваются отчисления из образовательной организации. Среди таких студентов (слушателей) все чаще появляются те, кто поступил в образовательную организацию с одной целью - получить высшее образование, диплом, профессию, чтобы затем выгодно устроиться в какой-либо коммерческой структуре.

Все эти обстоятельства обязывают обучающего нацеливать свои усилия на формирование у обучающихся стабильной направленности на будущую профессию, зрелых потребностей духовного плана (овладение будущей

профессией, добросовестного обучения в образовательной организации, примерности в учебной дисциплине), сформировавшихся научно-обоснованных убеждений и взглядов; способности объективной оценки социально-политических событий и процессов [1].

Имея в виду, что молодому поколению присущи такие качества, как: стремление к новому, широта интересов, любознательность, острота восприимчивости, сильная впечатлительность, повышенная эмоциональность, категоричность и поспешность в принятии решений, обучающему необходимо соблюдать педагогический такт, чуткость и внимательность, не уменьшая требовательности, особенно когда речь идет об искоренении промахов и ошибок. Необходимо также иметь четкое представление об особенностях практической деятельности будущих специалистов и тех компетенциях, которые должны приобрести обучающиеся на различных курсах обучения в образовательной организации.

Если на первом курсе основные трудности для обучающихся состоят в адаптации к условиям образовательной организации, отличии от общеобразовательной школы, разрешении противоречия между объемом, новизной, сложностью учебного материала и отсутствием необходимых навыков и умений самостоятельной работы, то на последующих курсах обучения, основные трудности заключаются в упрочении усвоенных профессиональных знаний, навыков и умений, их квалифицированном применении в различных формах учебной деятельности; переоценке накопленного опыта учебы, недопущении элементов зазнайства, критиканства, завышения самооценок, «оригинальничания» [9].

Обучающему необходимо терпеливо, но аргументировано доказывать несостоятельность ложных позиций, помогать будущим выпускникам образовательной организации избавиться от ошибок, активизировать самообразование. Большую роль в решении этих задач играет производственная практика, которая является испытанием профессиональной подготовленности каждого обучающегося. Рассматривая студентов (слушателей) как субъектов учения, обучающему необходимо определить их важнейшую характеристику - обучаемость, то есть потенциальную возможность овладения системой профессиональных знаний, навыков и умений в объеме, установленном учебными программами, изучаемых в образовательной организации, дисциплин, с тем чтобы установить восприимчивость обучающегося к усвоению новых знаний, его готовность подняться на более высокий уровень интеллектуального и физического развития. Многие ученые, такие как: С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, З.И. Калмыкова и многие другие утверждают, что обучаемость базируется на совокупности свойств интеллекта: обобщенности, осознанности, гибкости, устойчивости, самостоятельности мышления [5].

Основными показателями обучаемости, как правило, отмечают: темп в освоении знаний и формировании умений; легкость освоения (отсутствие утомленности, чрезмерного напряжения); гибкость в переключении на новые способы действий; прочность сохранения основного материала. Помимо этих показателей, по мнению З.И. Калмыковой и А.К. Макаровой, учитываются: количество конкретного материала на основе которого решена новая задача; соотношение самостоятельных шагов в решении этой задачи и дозированной помощи обучающего; время, затраченное на решение этой задачи; способность к самообучению; работоспособность и выносливость; активность ориентировки в новых условиях; инициативное обращение к более трудным заданиям; настойчивость в достижении цели; помехоустойчивость; восприимчивость; готовность к помощи другого человека [2].

По этим показателям разработана методика определения обучаемости, предполагающая реализацию следующих положений: комплексность (синтезирование показателей); естественный эксперимент на учебном материале с фиксацией результатов, сочетанием качественного и количественного анализа способов решения, оказываемой помощи и т.д.; диагностирование обучаемости в проблемных профессиональных ситуациях и задачах; сочетание индивидуальных и количественных диагностических процедур, позволяющих получить более полную и объективную оценку обучаемости.

Обучаемость студента (слушателя) проявляется в ее особенностях и характере, стиле учебной деятельности (позитивном - хорошем, или негативном - плохом). Знание обучающим потенциальных возможностей обучающегося позволяет ему осуществлять личностно-ориентированное обучение, добиваясь максимальных результатов в учебной деятельности будущего выпускника образовательной организации Российской Федерации [10].

Студенты (слушатели) обучаются в составе учебных групп. Чем полнее изучены особенности каждого обучающегося, тем продуктивнее осуществляется педагогическая работа. Изучение особенностей обучающегося, учебного коллектива проводится с соблюдением ряда педагогических условий. Основные из них следующие:

- подчинение процесса обучения личности обучающегося и студенческого коллектива повышению качества обучения и воспитания, совершенствованию руководства их учебно-познавательной деятельностью;
- изучение должно быть планомерным, систематическим и целеустремленным во всех видах деятельности обучающихся, в дни и часы отдыха, в образовательной организации и вне ее пределов;

- изучать необходимо как отдельные черты личности обучающегося, так и его личность в целом, а учебный коллектив как единый сплоченный, целеустремленный и развивающийся организм [11].

Учение является ведущей деятельностью обучающихся. Именно в ней и посредством ее достигаются основные цели подготовки будущих профессионалов. Она влияет на приобретение профессиональных знаний, формирование и развитие умений специалиста путем решения учебных задач и ситуаций.

Учебная деятельность имеет сложную структуру, характеризуется целями, мотивами, познавательными процессами, эмоционально-волевыми проявлениями. Когда учение превращается в творческий процесс, оно активизирует все психические процессы личности, вызывает удовлетворение, радость познания нового, повышает интерес к изучаемому учебному материалу. В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин определяют учебную деятельность как целенаправленную работу направленную, и включающую в свое содержание, стремление овладеть обобщенными научными понятиями, побуждаемую мотивами собственного совершенствования обучающегося. Исходя из этого она характеризуется: направленностью на усвоение учебного материала, основных научных понятий, общих способов действий; неудовлетворенностью познавательными потребностями; стремлением изменения самого процесса учебной деятельности, самого обучающегося, исходя из требований времени.

В качестве средств учебной деятельности выступают, прежде всего, интеллектуальные действия (логические операции): языковые, знаковые, средства вербальности и фоновые знания, включение в которые новых знаний структурирует индивидуальный опыт обучающегося [6].

Способы учебной деятельности самые разнообразные, это: репродуктивная работа обучающихся; проблемно-творческие поиски ответов на интересующие вопросы; научно-исследовательская работа обучающихся в процессе учебы в образовательной организации. продуктом учебной деятельности является структурированное профессиональное знание, актуализируемое при решении практических задач, развитии умений. Результатом ее является отношение обучающегося: либо он с интересом продолжает эту деятельность, либо уклоняется, избегает ее.

Объем учебных нагрузок в образовательных организациях Российской Федерации достаточно велик и, следовательно, обучающемуся нужны сильные мотивы, чтобы успешно их преодолеть. Если таковых мотивов нет, на большие результаты в развитии личности не приходится рассчитывать, не помогут и административные меры воздействия. Специальные исследования, проведенные Н.А. Тереховым и Ш.К. Алдамжаровым показывают, что положительная мотивация выявлена у подавляющего большинства обучающихся в образовательных организациях. Главным мотивом для всех обучающихся, ответивших на вопросы анкеты, является стремление стать специалистом высокой квалификации, профессионалом. Выявлено также, чем выше уровень учебной активности обучающегося, тем объективнее и его самооценка, более критичен подход к оценке основных социально-психологических свойств [8].

Мотивация учения изменяется в ходе учебной деятельности, и чаще всего в сторону ее усиления. Этому способствуют многие факторы: профессиональная направленность содержания занятий, методика их проведения, организация учебного времени, личность обучающего, установившаяся психологическая атмосфера во взаимодействии и отношении как между обучающим и обучающимся, так и между участниками занятий.

Выявлено, что основными условиями, от которых зависит положительная мотивация к учению, являются: профессиональная значимость и новизна учебного материала, осознание ближайших конечных целей обучения в образовательной организации, поддержание творческих инициатив участников занятия, самостоятельность и аргументированность мышления обучающего, эмоциональное изложение научной информации [4].

Немаловажное значение имеет также обеспечение нормального ритма деятельности обучающихся. Планирование различных видов занятий без учета степени трудности учебных предметов, динамики работоспособности по дням недели, допущение различного времени начала занятий в одних и тех же группах на протяжении недели и т.п. - все это нарушает ритм, негативно влияет на функциональное состояние и работоспособность обучающихся образовательных организаций Российской Федерации.

#### Список литературы

1. Багаутдинова Н.Г. Инновационный потенциал высшей школы: Анализ и оценка. М.: Экономика, 2002. - 426 с.
2. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. Учебно-практическое пособие. М.: Юрайт, 2014. - 315 с.
3. Бойкова П.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М.: Педагогическое общество России, 2000. - 256 с.
4. Веселков Ф.С., Веселков А.Ф. Сто и дей-резервов высшей школы России. М.: Осипов, 2007. - 276 с.

5. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М.: Педагогическое общество России, 2005. - 432 с.
6. Гарин А.В. Психология и педагогика высшей школы. М.: МЭИ, 2010. - 240 с.
7. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы. М.: Юнити-Дана, 2012. - 446 с.
8. Иваницкий А.Т. Педагогика и психология высшей школы. СПб.: УМВД РФ 1996. - 575 с.
9. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. М.: Университетское, 2002. - 129 с.
10. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андроологическая парадигма. М.: Юнити-Диана, 2013. - 208 с.
11. Столяренко Л.Д., Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Сучков Г.В. и др. Психология и педагогика высшей школы. Учебник. Р-на-Д: Феникс, 2014. - 624 с.
12. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методика, цели и содержание, творчество. М.: Академия, 2002. - 304 с.

## **СЕКЦИЯ №8.**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

#### **К ВОПРОСУ ОБ ИЗМЕРЕНИЯХ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФЕДЕРАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНЫХ МОНИТОРИНГОВ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Донской В.И., Пешня И.С.**

Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Институт развития образования Иркутской области», г.Иркутск

Одной из основных причин сопротивления педагогов изменениям в своей деятельности при реализации федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения (далее – ФГОС) на уровне образовательных организаций (далее – ОО) в начальной школе является отсутствие на федеральном, региональном уровнях концепции педагогических измерений достижения обучающимися личностных, предметных и метапредметных результатов, как в рамках итоговой (в основной школе), так и в рамках промежуточной аттестаций, не говоря о текущем контроле, осуществляемом учителем. Отсутствуют единые взгляды на неизбежно возникающие при реализации новых ФГОС диагностики умения выполнять проектную деятельность, умения решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи, овладения межпредметными понятиями, сформированности универсальных учебных действий. Вместе с тем, в сознании педагогических работников плохо понимаются положения федерального закона ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», где в ст.12. п.1. говорится, что «образовательные программы определяют содержание образования», а в п.5 этой же статьи устанавливается, что «образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность...». Сильна инерция мышления в вопросе содержательного предметного минимума, который на протяжении многих лет определял деятельность по организации образовательного процесса. Неумение операционализировать планируемые личностные, предметные и метапредметные результаты образования, определяемые ФГОС, разнообразие групп исследователей, представляющих различные измерители в отсутствии единой концепции (группы Г.С. Ковалевой, А.Б. Воронцова, Ю.В. Громыко, В.В. Рубцова и др.) и, наконец, необходимость осуществления текущего контроля в начальной школе приводят, в лучшем случае, к «работе по инерции», а в худшем - к сознательному сопротивлению введения ФГОС. Вместе с тем, система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (далее — система оценки) представляет собой один из инструментов реализации требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования и направлена на обеспечение качества образования, что предполагает вовлечённость в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся [3, с. 60-63]. Кроме того, важность рассматриваемого вопроса определяется преемственностью результатов ступеней образования и, в конечном счете, является основополагающим фактором, влияющим на подготовку выпускников.

В этой связи в Иркутской области в рамках реализации оценочных процедур региональной системы оценки качества образования с 2013 года проводятся мониторинги оценки учебных достижений обучающихся по федеральным образовательным стандартам второго поколения.

Концептуальные подходы подготовки и проведения мониторинга включали следующее:

1. В основу мониторинга положена оценка предметных результатов по русскому языку, литературному чтению и математике. В соответствии с пониманием сущности образовательных результатов, заложенных в ФГОС [4], предметные результаты содержат в себе, во-первых, систему основополагающих элементов научного знания, которая выражается через учебный материал различных курсов (систему предметных знаний), и, во-вторых, систему формируемых действий с учебным материалом (систему предметных действий), которые направлены на применение знаний, их преобразование и получение новых [3, с. 137-139]. В рамках данной статьи авторы остановятся на результатах мониторинга по русскому языку.

2. В соответствии с ФГОС основным объектом мониторинга, его содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, составляющие содержание блока «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться» для предметов русский язык, литературное чтение и математика [2, с. 57-69].

3. В соответствии с требованиями ФГОС итоги мониторинга представляются исключительно в виде персонифицированной (анонимной) информации о достигаемых обучающимися результатах [1].

4. В систему оценивания и интерпретации результатов положен подход, в котором за основу принят необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством обучающихся опорный уровень образовательных достижений. Достижение этого опорного уровня интерпретируется как безусловный учебный успех ребёнка, как исполнение им требований ФГОС [1, с. 46-47].

5. Оценкой достижения предметных результатов служит, в полном соответствии с требованиями ФГОС, способность обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи с использованием средств, релевантных содержанию учебных предметов [4].

6. Мониторинг проводился в виде тестирования с применением бланковых технологий проверки. Проверка работ проводилась в автоматическом режиме по маске ответов. Для ознакомления с бланками ответов и содержанием контрольных измерительных материалов за неделю до проведения мониторинга были выставлены актуальные демо-версии.

Задания контрольной работы по русскому языку были составлены так, что позволили проверить практическое освоение обучающимися первоначальных знаний о системе языка, овладение элементарными способами анализа изучаемых явлений языка, а также помогли установить уровень овладения школьниками умениями грамотного письма и разных видов чтения [3, с. 180-182].

При проведении мониторинга по русскому языку оценивалась сформированность следующих умений:

- умения, связанные с усвоением знаний системы языка (различать звуки и буквы; разбирать слова по составу; распознавать части речи; определять морфологические признаки слова; выделять грамматическую основу предложения);

- умения, связанные с овладением нормами литературного языка (грамотно писать слова с изученными орфограммами; выделять орфограммы в слове; объяснять постановку знаков препинания в предложениях изученной структуры);

- умения, связанные с речевой деятельностью (осуществлять поиск и преобразование информации, корректировать текст с нарушенным порядком предложений).

Работа по русскому языку содержала 20 заданий, различающихся по содержанию, типу и уровню сложности. Структура проверочной работы отличалась от традиционных контрольных работ тем, что содержала научно-популярный текст, адаптированный для возраста испытуемых, 8 заданий, предполагающих выбор правильного ответа из 4 предложенных, и 12 заданий с кратким ответом, требующих определения последовательности, вписывания букв, слов или номеров предложений, ответов в несколько слов.

В работе можно выделить 2 группы заданий:

Первую группу (соответствует базовому уровню) составляли 14 заданий (70%), позволяющих проверить освоение базовых знаний и умений по предмету, без которых невозможно успешное продолжение обучения на следующей ступени. Обучающимся предлагались стандартные учебные задания, в которых довольно легко обнаруживаются способы решения.

Вторую группу составляли задания, проверяющие способность обучающихся решать учебные или практические задачи по русскому языку, в которых способ выполнения не очевиден и основную сложность представляет выбор способа из тех, которыми они владеют. Задания, составляющие эту группу, могут быть названы заданиями повышенного уровня сложности, их в работе 6 (30%).

Результаты выполнения заданий базового уровня сложности используются для оценки достижения учеником уровня обязательной подготовки. Считается, что учащийся достиг этого уровня, если он справился с 65% заданий базового уровня, такой же процент выполнения отдельных заданий всеми учениками, будем считать достаточным, чтобы говорить об освоении базовых знаний и умений.

По результатам выполнения контрольного теста оценивалась сформированность умений по основным содержательным линиям предмета.

Рассмотрим, насколько освоены умения раздела «ученик научится» на примере заданий базового уровня.

Три задания – А1 (процент выполнения - 65,4), А2 (52,43%), А3 (77,18%) – связаны с содержанием прочитанного текста. Они проверяют умение охватывать содержание текста в полном объеме, определять его тему и главную мысль, искать и преобразовывать информацию, определять смысловой тип текста. Как свидетельствует статистика, эти умения работать с текстом в основном освоены испытуемыми.

Не возникло трудностей при определении лексического значения слова, что свидетельствует о том, что словарный запас испытуемых оказался достаточным для выполнения этого задания, с ним успешно справилось 79% учеников.

Пример задания на определение лексического значения слова:

- Обведите кружком слово, близкое по значению слову ПРЕДПОЧИТАЕТ из 1 абзаца текста.

- 1) превосходит
- 2) выбирает
- 3) побеждает
- 4) уважает

Важнейшей задачей обучения русскому языку в начальной школе является формирование фундаментальных умений по различным разделам науки о языке. Одним из таких разделов является «Фонетика». Наблюдение за звуковым составом слова, за произнесением отдельных звуков, определение места ударения в слове – все это необходимо для последующего сознательного владения орфографией. В целом около 25% всех выпускников – участников мониторинга не освоили фонетические умения на уровне обязательных требований ФГОС. Без освоения этих элементарных умений у учащихся в дальнейшем могут возникнуть трудности при целостном фонетическом анализе слова, при формировании орфографической зоркости, т.к. фонетические знания и умения являются базовыми для развития следующих орфографических умений:

- видеть и слышать «ошибкоопасное» место в слове;
- правильно писать слова с изученными орфограммами;
- графически определять орфограмму и условия выбора;
- находить и исправлять орфографические ошибки.

В контрольном тестировании обучающимся предлагалось задание А5, содержащее элементы звукобуквенного анализа, проверяющее умение различать звуки в словах: согласные – твердые / мягкие, звонкие / глухие. В среднем у 74,52% испытуемых это умение сформировано.

Пример задания А5:

- Обведите кружком номер слова, в котором все звуки твёрдые.

1. заяка
2. точка
3. чашка
4. жиры

Умение различать родственные (однокоренные) слова и формы слов проверялось в задании А6, с ним справилось 62,99% выполнявших тест.

Пример задания А6:

-Укажите, какое слово является формой слова ПОЛЕ.

- 1) полевой
- 2) полем
- 3) поляна
- 4) полюшко

Обведите кружком верный ответ.

Морфемика (одно задание) и морфология (два задания) – самые сложные для обучающегося разделы, т.к. изучение их предполагает сформированность определенных мыслительных операций, способность к обобщению, абстрагированию. Умение выполнить морфемный разбор, найти в слове заданную морфему, определить наличие в слове определенной морфемы проверялось в задании А7. Примерно 20% из протестированных учеников не различают значимые части слова: приставку и корень, суффикс и окончание, что не может не сказаться на

дальнейшем развитии умения целостного анализа морфемной структуры слова, на развитии навыков грамотного письма.

Пример задания А7:

- Обведите кружком номер слова, в котором есть приставка.

- 1) нарядный
- 2) научить
- 3) насекомое
- 4) надеяться

Умение различать изученные части речи проверяют два задания теста. И если умение определять грамматические признаки существительного продемонстрировал 81,31% учащихся, то находить слово с заданными грамматическими признаками умеет лишь 34,04% учеников-участников мониторинга.

В мониторинговом тестировании учащимся предлагалось задание по разделу программы «Текст». В деформированном тексте школьникам требовалось восстановить нарушенную логическую последовательность предложений. Текст был мал по объёму, доступен по тематике для данной возрастной категории учащихся и имел единственно правильный вариант порядка следования предложений. В результате выполнения задания около 37% школьников, приступивших к выполнению данного задания, не смогли восстановить логическую последовательность предложений в тексте. Возможными причинами затруднений могли стать невнимательность учащихся при чтении предложений, неправильное понимание формулировки задания, неумение действовать по инструкции.

Одна из важнейших проблем при обучении русскому языку – формирование орфографической грамотности школьников. В содержание контрольного теста включались задания по определению орфограмм, изучению которых в курсе начальной школы отводилось центральное место: «Безударные гласные в корне слова, проверяемые и непроверяемые ударением»; «Правописание согласных в корне»; «Непроизносимые согласные»; «Правописание падежных окончаний имён существительных и прилагательных»; «Ъ после шипящих»; «НЕ с глаголами». В этих заданиях проверялись умения применять правила правописания, соотносить орфограммы с изученным правилом, находить слова с определенной орфограммой. Качество выполнения заданий свидетельствует о том, что важнейшие умения, необходимые для грамотного письма, в большинстве своем оказались не сформированными.

Три задания теста посвящены синтаксису и пунктуации. В них проверялись умения различать предложение и словосочетание (выполнили 49,42% испытуемых), находить грамматическую основу предложения (62,43%) и предложение с однородными членами (30,84%). Исходя из статистических данных, приходится констатировать, что эти умения у испытуемых на базовом уровне также не сформированы.

Задания повышенного уровня - это учебные или учебно-практические задания, в которых нет явного указания на способ их выполнения. Учащийся сам должен выбрать этот способ из набора известных, освоенных в процессе изучения предмета или самостоятельно сконструировать, комбинируя известные ему способы.

Результаты выполнения этих заданий показывают, что только в двух заданиях, где проверялись умения определять грамматические признаки существительного, умение пользоваться алфавитом для упорядочивания слов, достигнут нужный уровень, когда можно считать, что обучающиеся овладели этим и умениями и можно говорить о развитии.

Примеры этих заданий приведены ниже:

- У слов ДЯДЯ, ПАПА, ПОДРУЖКА, БАБУШКА есть общие признаки. Обведите кружком верное утверждение.

- 1) Все эти слова являются именами существительными женского рода.
- 2) Все эти слова являются именами существительными мужского рода.
- 3) Все эти слова могут изменяться по числам.

Все эти слова относятся ко 2 склонению.

- Определите, в каком порядке встретятся данные слова в словаре. Покажите этот порядок цифрами.

- |             |             |
|-------------|-------------|
| 1) картошка | 4) жук      |
| 2) село     | 5) тепловоз |
| 3) берег    | 6) пряжа    |

Ответ: \_\_\_\_\_.

Итак, данные о результатах выполнения заданий мониторинга подтвердили существование определенных проблем при переходе к обучению на II ступени общего образования. Необходимо обратить внимание на связь результатов тестирования, характеризующих уровень подготовки обучающихся, с факторами, определяющими

различные стороны учебного процесса (учебный план, программы обучения, учебники, процесс обучения, например, методы обучения, виды познавательной деятельности учащихся на уроке) и его непосредственных участников – учителей и обучающихся.

Система оценки призвана способствовать поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности в системе непрерывного образования. Её основными функциями являются *ориентация образовательного процесса* на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и обеспечение эффективной *обратной связи*, позволяющей осуществлять *управление образовательным процессом*.

Для обеспечения этой функции и требований ФГОС о неперсонифицированном представлении результатов для презентации итогов мониторинга была использована облачная технология (Рисунок 1).

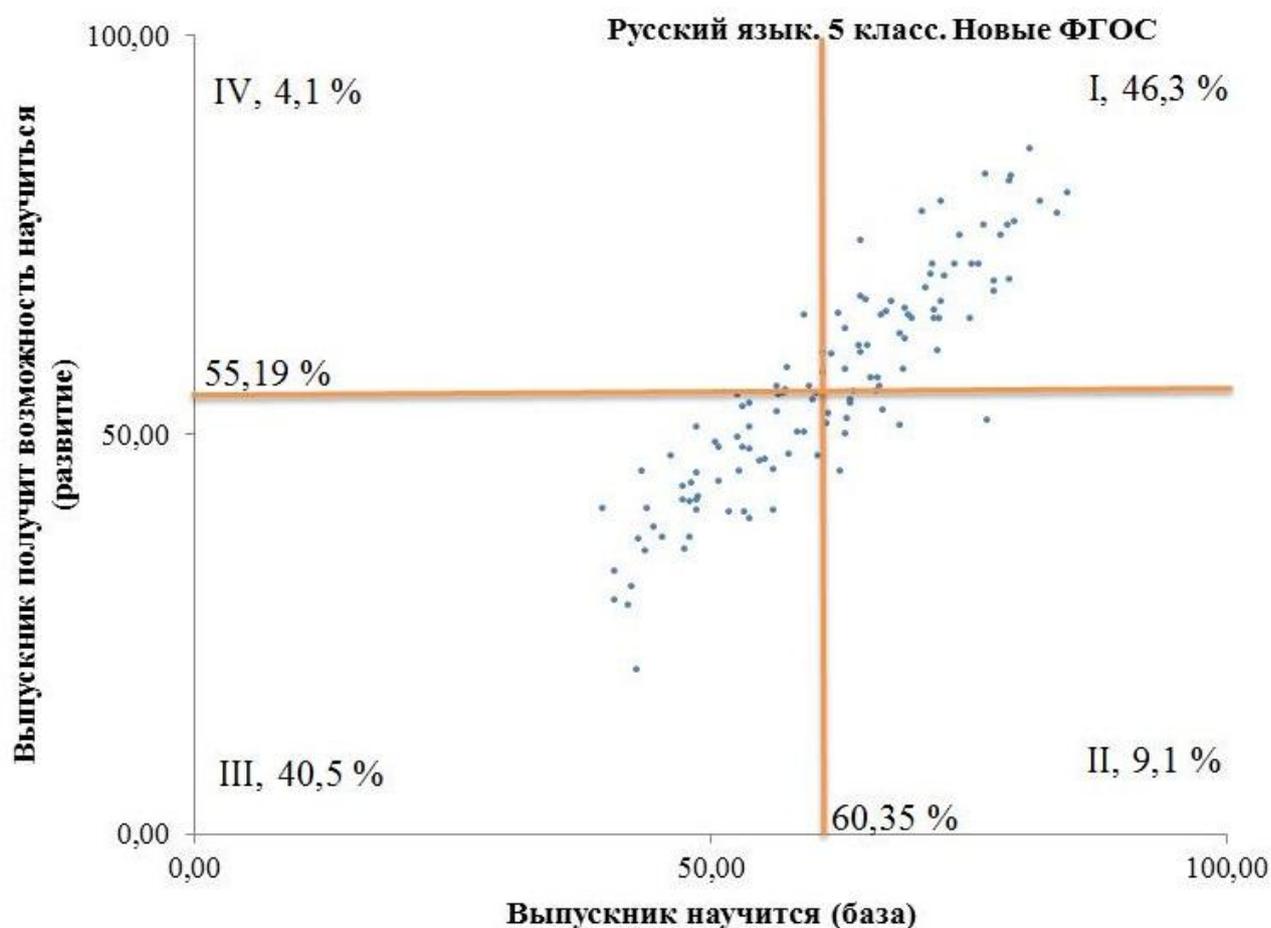


Рис.1. Результаты мониторинга в спектре классов, участвовавших в мониторинге по русскому языку

На Рисунке.1 точками отмечены результаты выполнения каждого отдельного класса. На горизонтальной оси показано качество выполнения заданий из раздела «Выпускник научится», на вертикальной оси показано качество выполнения заданий из раздела «Выпускник получит возможность научиться». Линиями отмечены соответствующие среднеобластные показатели.

В I квадранте сосредоточены классы с показателями выше среднеобластных по обоим разделам (блокам) планируемых результатов. Можно предположить, что в этих классах налажена как целенаправленная работа учителя по формированию опорных знаний, умений и компетенций, необходимых для продолжения обучения на следующей ступени образования, так и работа по развитию творческого, интеллектуального потенциала обучающихся.

В противоположность этому в III квадранте расположены классы, средние показатели которых ниже среднеобластных сразу по двум блокам предметных результатов. В этих классах необходимо принятие экстренных мер по определению причин, выявленных проблем в обучении.

Во II квадранте находятся классы, средние показатели которых по блоку «Выпускник научится» выше среднеобластных, а по блоку «Выпускник получит возможность научиться» - ниже. Вероятнее всего, в обучении

на занятиях мало внимания уделяется развитию ученика, формированию учебных действий, поощрению деятельности по решению учебно-познавательных задач. Возможен перекокс в сторону преобладающего овладения базовыми знаниями, умениями и компетенциями.

В IV квадранте находятся классы со средним показателем по блоку «Выпускник получит возможность научиться» выше среднеобластного, но не показывающие уверенного достижения результатов по блоку опорных достижений, необходимых для продолжения обучения в основной школе. Интерпретация результатов для этих классов представляется наиболее проблематичной. Налицо ситуация, когда при недостаточном «багаже» опорных предметных достижений показывается высокий уровень сформированности умений их применять для решения учебно-познавательных и жизненных ситуаций. Возможен целый спектр объяснений: от вмешательства учителя в работу обучающегося при проведении мониторинга до отсутствия целенаправленной работы учителя по овладению опорными достижениями.

Таким образом, итоги мониторинга свидетельствуют о необходимости повышения внимания к работе как пилотных площадок по опережающему введению ФГОС основного общего образования, так и школ, реализующих ФГОС второго поколения на начальном уровне общего образования, в плане совершенствования компетентности педагогов в области контроля достижения планируемых результатов образования.

### Список литературы

1. Оценка достижения планируемых результатов обучения в начальной школе/(М.Ю. Демидова, С.В. Иванов и др.); под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 1, 2, 3-е изд. – М.: Просвещение, 2009, 2010, 2011. – 215 с. (с. 46-104);
2. Планируемые результаты начального общего образования/(Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.); под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 1, 2, 3-е изд. – М.: Просвещение, 2009, 2010, 2011. – 120 с. (с. 57-69);
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа/[сост. Е.С. Савинов]. – 2, 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010, 2011. – 204 с. (с. 60-63, 137-139, 180-182);
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. На 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с. – (Стандарты второго поколения).

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

**Якуничева Е.А.**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение  
Ярцевская средняя общеобразовательная школа № 1 Смоленской области

Технология «педагогическая мастерская» базируется на идеях свободного воспитания и творческого саморазвития личности. Благодаря этой технологии реализуется системно-деятельностный подход в обучении и соблюдаются принципы личностно-ориентированного образования.

Использование технологии педагогических мастерских позволяет:

- самостоятельно добывать знания, закреплять полученные знания;
- формировать навыки самооценки, самоконтроля;
- осуществлять самостоятельную исследовательскую деятельность при написании сочинений, составлении проектов.

В своей практике на уроках литературы я применяю технологию педагогических мастерских на уроках постановки учебной задачи, решения учебной задачи, моделирования и преобразования моделей.

Данную технологию использую в разных целях:

- для творческого знакомства с личностью писателя и поэта. Ученики, работая коллективно и индивидуально, выполняя разнообразные задания, обогащают свой словарный запас, строят самостоятельно свои знания об авторе и в итоге пишут собственный текст о писателе, поэте;
- для исследовательской работы;
- для изучения творческой лаборатории писателей и поэтов.

Целевым эмоциональным и интеллектуальным состоянием участника мастерской является разрыв: внутреннее осознание им неполноты собственного знания или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с литературными и научными источниками. Разрыв может быть пережит разными участниками в разные моменты мастерской, важно его отрефлексировать.

В мастерской важен и сам процесс, и его результат. Поэтому необходимо провести анализ согласно алгоритму принятых организационных форм и логике разворачивания содержания.

Этапы мастерской

*Индукция.* *Индуктор* - первое задание в мастерской, мотивирующее дальнейшую деятельность участников. Есть два необходимых условия такого задания. Во-первых, оно должно актуализировать *личный опыт* каждого, связанный так или иначе (иногда парадоксально) со смыслом дальнейшей деятельности. Во-вторых, задание должно предоставить известный *выбор* участнику, что создает интерес, внимание, некоторое бессознательное недоумение, а иногда раздражение. Это психологически готовит к дальнейшему движению творческой мысли. Составляя индуктор, надо соотнести его с чувствами, мыслями, эмоциями, которые он может вызвать у детей.

*Самоконструкция* - это индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта. Создание творческого продукта происходит индивидуально или в групповом взаимодействии. Этапами творческой деятельности являются *деконструкция* и *реконструкция*, выбранного участниками мастерской материала: слов, текстов, красок, образов, веществ, фактов, явлений, любого материала в зависимости от темы и типа мастерской.

*Социоконструкция.* Важнейшим элементом технологии мастерских является групповая работа (малые группы выделяются в классе, часто возникают стихийно, по инициативе ребят). Мастер может корректировать состав групп, регулируя равновесие психологических качеств (экстра- и интравертность, тип мышления, эмоциональность, лидерство и т.д.). Мастер разбивает задание на ряд частичных задач. Группам предстоит придумать способ их решения. Причем ребята свободны в выборе метода, темпа, поиска. Каждому предоставлена независимость в выборе пути поиска решения, право на ошибку и на внесение корректив. Построение, создание результата группой и есть социоконструкция.

*Социализация*, т. е. предъявление созданного продукта всем участникам (афиширование и чтение текстов, выставка рисунков и т. п.), соединение индивидуальных результатов, коллективная работа. Социализация позволяет понять направление, способы деятельности других участников, соотнести результаты, оценить идеи и гипотезы. Всякое выступление ребенка в группе представляет сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальных качеств, ими словами, социальную пробу, социализацию.

*Разрыв.* Ближе всего отражают смысл этого слова озарение, понимание. Понимание всякое: себя, других, науки. Разрыв – это психологическое состояние участника мастерской, при котором ему внезапно открывается новое видение предмета, закона, явления, образа, отношения. Путем «озарения» он приходит к качественно новому повороту истины. Если на обычном уроке ученик приводится учителем к *новому* логично, постепенно, многоступенчато и доказательно, то в мастерской самостоятельный вывод, обобщение, закономерность или новый образ появляются чаще всего как *прозрение*. Происходит разрыв между старым и новым знанием.

*Рефлексия.* Во время заключительной рефлексии происходит осмысление не столько процесса творчества, проектирования, получения новых знаний, сколько осознание своих внутренних перемен и «разрывов», своего интеллектуального и эмоционального движения. Это необходимый элемент мастерской в валеологическом отношении, так как невысказанность, отсутствие осмысления перегружают человека эмоционально. Отчасти эта проблема может быть решена в заключительном творческом тексте.

Одно из таких учебных занятий – урок-мастерская в 5 классе «Нравственные уроки сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители».

1 этап – «Индуктор». Предлагаем ученикам задуматься и вспомнить, были ли в их жизни поступки, за которые им стыдно. Ребята обсуждают это в группах, затем высказываются вслух, советуются с мастером.

2 этап – «Самоконструкция». На доске записаны слова: «порок», «праздность». Пятиклассники пытаются объяснить эти слова, затем обращаются к толковому словарю и сравнивают свои ответы с толкованием, данным в словарной статье. Затем им предлагается написать небольшой текст, объединяющий эти слова или противопоставляющий понятия, которые ими обозначены. Желающие зачитывают свои тексты. В ходе этой работы обучающиеся высказывают свое мнение, является ли праздность, «ничегонеделание» пороком.

3 этап – «Социоконструкция». После обсуждения в группах ребята кладут разноцветные бусинки на чаши аптекарских весов. Аргументы в пользу того, что в «ничегонеделанье» есть положительные стороны, сопровождаются синими бусинками на весах. (Здесь ребята говорят о том, что ничего не делать иногда полезно, чтобы отдохнуть, расслабиться, подумать, успокоиться). Зеленые бусинки подтверждают аргументы в пользу

того, что праздность – это плохо, это порок. (Нельзя жить праздно, так как человек не развивается, деградирует и т.п.). Подчеркну, что учитель (мастер) не комментирует мнения детей.

4 этап – «Социализация». Группы получают конверты, в которых на отдельных карточках написаны основные события, происходившие с Алешей, главным героем сказки А. Погорельского. Ребята раскладывают эти карточки в хронологическом порядке, затем происходит самопроверка, то есть сверка с эталоном, отображенным на слайде презентации.

5 этап – «Разрыв». Каждая группа получает свое задание.

1 группа. Найдите в тексте ключевые слова, которые помогают понять, каким был Алеша до получения зернышка. Дайте характеристику мальчику.

2 группа. Как изменилась жизнь Алеши после того, как ему подарили волшебное зернышко? Как чувствует он себя в первое время? Как ведет себя в последующие дни? Найдите ключевые слова, которые помогут вам при ответе.

3 группа. Какие советы дает Чернушка? Совпадают ли эти советы с выводами учителя Алеши?

4 группа. Найдите ключевые слова, которые помогут вам ответить на вопросы: «Верит ли Чернушка, что Алеша исправится?», «Исправился ли мальчик на самом деле?»

В ходе выполнения и обсуждения заданий ребята должны найти ответ на вопрос: «Почему добрый, умный мальчик стал непослушным и злым?». Учитель не подталкивает к правильному ответу. Пятиклассники сами приходят к пониманию, что виной всему – праздность, что приносят радость только те знания, которые добыты честным трудом. Учащиеся могут изменить количество разноцветных бусинок на разных чашах весов, аргументировав это.

6 этап – «Афиширование». Ученикам предлагается поработать журналистами и написать небольшую публицистическую статью на тему: «Чему учит сказка А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители». Желающие зачитывают свои статьи, идет обсуждение.

7 этап – «Рефлексия». В конце каждой мастерской предлагаю ответить на вопрос: «Какие мини открытия вы сегодня сделали?». На втором этапе рефлексии учащиеся отправляются в воображаемый сад. На боковой доске нарисованы деревья. Дети пишут на импровизированных листочках-стикерах такие желания, исполнение которых могло бы сделать человека лучше, исправить его, а не навредить, а затем прикрепляют свои листочки к веткам дерева. После этого проводим воображаемую экскурсию по саду, обсуждаем написанные на листочках желания. Кто-то из детей говорит, какой листочек он хотел бы сорвать для себя и почему.

Логичным завершением мастерской будет написание творческой работы, поэтому домашнее задание дети получают следующее: написать мини сочинение «Хотите ли вы получить в подарок волшебное зернышко и почему?»

В заключение хочется отметить: проведение уроков-мастерских способствует формированию не только предметных и метапредметных универсальных учебных действий (что, несомненно, очень важно!), но и личностных результатов. Одним из приоритетных направлений педагогической деятельности является духовно-нравственное образование. И именно мастерские позволяют обратиться к духовному опыту ребенка, задеть определенные струны в его сознании, душе, пробудить мысли и чувства. И есть надежда, что все это будет пусть медленно, но неизменно вести к нравственному самосовершенствованию юного поколения.

#### Список литературы

1. Еремина Т.Я. Педагогические мастерские. Инновационные технологии на уроках литературы. ФГОС. – М.: Просвещение, 2013.
2. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? - М.: Корифей, 2000.
3. Педагогические мастерские. Теория и практика / Сост. Н.И. Белова, И.А. Мухина. – СПб., 1998.
4. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС/О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2013.

## **СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УДАЛЕННЫХ ДРУГ ОТ ДРУГА ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ**

**Сечкарева Г.Г., Быкова М.А., Матюнкина Л.О.**

Армавирская государственная педагогическая академия, г.Армавир

Дистанционная форма обучения – это новая форма обучения, отличающаяся от традиционных форм. В ней предполагаются иные средства, формы, виды взаимодействия учителя и учащегося. В ходе дистанционного образования учитель разрабатывает программу, направленную на самостоятельное обучение студента. Несмотря на то что, студент находится далеко от преподавателя у них есть возможность осуществления связь между собой с помощью различных технологических средств.

При дистанционной форме обучения происходит интерактивное взаимодействие учителя и учащегося. Интерактивное взаимодействие - это диалог пользователя с программой, любых субъектов друг с другом с использованием определенных средств и методов. В ходе взаимодействия предполагается активное участие обеих сторон. В нашем случае, при дистанционном обучении, субъектами в интерактивном взаимодействии будут студент и преподаватель. Средствами, с помощью которых будет осуществляться передача информации, могут служить электронная почта, телеконференции, диалоги и другие.

Существует множество различных технологий, применяемых при дистанционном обучении. Рассматривая данный аспект нужно понимать, что нельзя отдавать приоритет только информационным технологиям в обучении и какой-то конкретной модели. Но не стоит отказываться от них, они несут нам новые возможности организации образовательной деятельности.

Все существующие технологии подразделяют на не интерактивные, средства компьютерного обучения и видеоконференции. Не интерактивные технологии могут быть представлены в виде печатных материалов, аудио - видео-носителей. В свою очередь компьютерные технологии позволяют нам пользоваться электронными учебниками, проводить компьютерное тестирование и контроль знаний, использовать средства мультимедиа.

Доступность информации по компьютерным сетям дает новые возможности дистанционному обучению. Если говорить о российских образовательных учреждениях и в частности, об Армавирской государственной педагогической академии, информационные технологии в процессе изучения различных дисциплин активно развиваются в виде электронных учебников и обмена информации с помощью электронной почты. Так же развиваются средства телекоммуникации, передача видеоизображения по сетям. Недавно стала практиковаться дистанционная форма обучения.

Но где есть плюса, там есть и минусы. Главным недостатком данной системы является отсутствие контроля над учебной деятельностью студента и реального общения с преподавателем. Тормозом служит отсутствие развитой инфраструктуры связи, высокая стоимость каналов связи и необходимого оборудования.

Наиболее распространенной и эффективной технологией, применяемой в наше время, в том числе и в нашем вузе, выступает электронная почта. Её используют студенты в процессе обучения для получения содержательной части по дисциплинам и установления обратной связи с преподавателем. Но и у неё есть свои недостатки. Электронная почта ограничивает педагогический процесс, так как при её использовании не осуществляется нужным «диалог» между преподавателем и студентом, который в традиционной форме обучения играет важную роль. Взамен этому можно реализовать процесс консультаций через электронную почту, но при условии, если студент имеет постоянный доступ к компьютеру и интернету.

Ещё одной достаточно известной компьютерной технологией является видеоконференция. Она позволяет использовать возможность организации доступной видеосвязи. Данная технология может использоваться для проведения уроков, семинаров, консультаций, обсуждений и других видов учебной деятельности. При помощи видеоконференции происходит передача звука, изображения, создание чертежей, рисунков на расстоянии, передача фотографического и рукописного материала. Так же существуют видеоконференции по цифровому спутниковому каналу, в ходе которой происходит передача высоко качественного видеоизображение. Такая технология может быть использована при небольшом содержании лекций и большом числе обучаемых при проведении лекционных занятий, обсуждений курсов и программ.

Электронные журналы представляют собой периодические издания, которые распространяются среди подписчиков через компьютерные сети. Они становятся все более важным источником получения информации и обучения [1].

Наиболее часто применяемая технология – это электронный учебник. Он может включать в себя одновременно лабораторные работы, тренажеры, проверочные работы и тесты. Так как дистанционное обучение занимает сегодня первое место среди всех систем обучения, то главной проблемой для развития такой формы обучения является создание новых технологий и методик.

Электронная книга позволяет учителю перенести акцент на самостоятельную работу обучающихся: просмотр и анализ видеоматериалов, выполнение практических работ и компьютерное тестирование. Электронный учебник имеет как плюсы, так и минусы.

Положительной чертой учебника является то, что он приучает учащихся к самостоятельному поиску решения проблем, также он экономит силы и время учителей. Отрицательной чертой учебника является то, что при длительном чтении текста с экрана приводит к значительному утомлению учеников и как следствие к снижению восприятия и усвоения знаний.

Электронный учебник должен поддерживать несколько уровней работы: основной, ознакомительный, углубленный. В зависимости от целей пользования электронный учебник должен работать в одном из двух режимах: режим учебника и режим справочника.

Электронный учебник разделен на темы-модули, каждая из которых дает целостное представление об определенной тематической области, и способствует индивидуализации процесса обучения, т.е. обучающийся может выбрать из вариантов обучения: изучение полного курса по предмету или изучение только конкретных тем.

В настоящее время все новые информационные технологии основаны на цифровых методах обработки информации и программах гипермедиа. Это дает возможность студенту самому управлять используемой информацией. При выборе информационной технологии, прежде всего, нужно обращать внимание на её образовательный потенциал [2].

Совокупность используемых в дистанционном учебном процессе педагогических методов и приемов можно классифицировать следующим образом:

*1. Методы обучения посредством взаимодействия, обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых.* Для их развития характерен подход мультимедиа, когда с помощью разных средств создаются образовательные ресурсы: печатные, аудио и видео материалы, также для электронных университетов важным является - учебные материалы, которые доставляются по компьютерным сетям. Это: интерактивные базы данных; электронные журналы; компьютерные обучающие программы (электронные учебники).

В интерактивных базах данных группируются массивы данных. Они могут быть доступны посредством телекоммуникаций. Разработчики курсов, использующие эти ресурсы могут поддерживать локальные базы данных как для студентов, так и для преподавателей.

Компьютерные обучающие программы представляют собой программное обеспечение. Оно может использоваться на удаленном компьютере через компьютерную сеть.

*2. Методы индивидуализированного преподавания и обучения.* Для таких методов характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом. Такие методы реализуются в дистанционном обучении путем, таких технологий как: телефон, электронная и голосовая почта.

*3. Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала, при котором обучающиеся не играют активную роль в коммуникации с преподавателем или экспертом.*

Такие методы, присущи традиционной образовательной системы. Они получают новое развитие на базе современных информационных технологий.

*4. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса [2].*

Важность этих методов и определенность их использования существенно поднимается за счет развития обучающих телекоммуникационных технологий.

С помощью данных формы, и методов обучения можно решить огромное количество задач: обеспечение доступности образования, повышение качества образования, создание системы непрерывного образования, создание общего образовательного пространства и др. Дистанционное обучение является неотъемлемой частью развития интеллектуального, профессионального современного общества.

### Список литературы

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
2. Шахмаев Н.М. Технические средства дистанционного обучения. М. – «Знание», 2000. – 276 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ БЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ CMS WORDPRESS

**Васильев Д.А.**

Курский государственный университет, г.Курск

Образовательный сайт-ресурс, содержащий информацию об учебном заведении, его жизни, педагогического состава, достижениях требует тщательного подхода не только к содержанию, но и к выбору домена и оформления. Современный образовательный сайт, должен, на наш взгляд, придерживаться критериев, которые позволят за счет него максимально информировать посетителя об учебном заведении, а именно:

- быть максимально информативным;
- иметь четко сформулированную логическую структуру;
- быть интерактивным;
- нести актуальную, свежую информацию.

В роли таких порталов выступают школьные web-сайты. Как показывает практика, ответственными за разработку и поддержку такого образовательного портала являются учителя информатики. Проведенные в течение 2013-14 годов опрос учителей информатики, проходивших курсы повышения квалификации на базе Курского государственного университета, показал, что порядка 70 процентов учителей оценили свой уровень подготовки в области поддержки и разработки образовательного сайта, как в значительной степени недостаточный. Они отметили, что не имеют необходимых умений в области гипертекстовой разметки страниц и корректным отображением содержимого на web-ресурсе. В связи с этим, высокую актуальность приобретают конструкторы и системы наполнения контентом, позволяющие разворачивать web-сайт в краткие сроки и поддерживать его, не требуя высокого уровня знаний языков разметки от педагога или работника образовательного учреждения, в чьи обязанности это вменено.

Необходимо отметить, что большая часть образовательных порталов школ Курска и Курской области созданы на базе конструктора сайтов для школ, располагающийся по адресу <http://www.ucoz.ru>, в качестве альтернативы выступает конструктор сайтов, созданный при поддержке информационно-аналитического центра Курской области и регионального ресурсного центра. Оба конструктора предлагают создание статического web-сайта на основе разработанного единообразного шаблонов. В целом, количество шаблонов достаточно велико (около 40), однако дизайн и структура шаблонов однообразна и тем самым приводит к тому что сайты школ не отличаются друг от друга, лишая школу своего индивидуального лица в Интернет-пространстве. В целом процесс отображения материалов и их загрузки на домен достаточно прост, однако недостатки в разработке модулей конструкторов приводит к зачастую некорректному отображению материала, блоки с информацией «налезает» друг на друга, и выполнены в различном стилевом оформлении. Как показывает практика большая часть школьных web-сайтов по своим размерам являются средними или крупными, однако реализованные на доменах третьего уровня web-сайты чаще всего имеют ограниченный объем дискового пространства и оперативной памяти, в связи с чем для хранения мультимедиа информации места на сервере не хватает. Дизайн сайтов, разработанных с помощью конструктора, не учитывает доступ с планшетных и мобильных устройств, а малый размер мультимедиа ресурсов реализуемых на сайте не позволяет школе занимать достойное место в современном информационном обществе.

Многие авторы говорят о том, что использование бесплатных шаблонов и сайтов-конструкторов не только не приносит пользы имиджевой составляющей образовательного учреждения, расширяет его информационный потенциал, а, напротив, оказывает отрицательное воздействие на продвижение сайта в web-пространстве, на восприятие самого учреждения, как современного, использующего новейшие образовательные технологии [1]. Подчеркнуть серьезность образовательного учреждения ресурсом, созданным на основе бесплатного шаблона, не представляется возможным.

Как показывает наша практика время создания и развертывания ресурса на базе системы наполнения контентом, безусловно, ниже, чем если бы сайт создавался с нуля и развертывался на удаленном сервере, или сервере, принадлежащем данному учреждению [1].

В качестве среды наполнения контентом образовательного учреждения рассмотрим CMS Wordpress. Выбор данной CMS обусловлен, прежде всего, рядом преимуществ, к каковым можно отнести:

- Мультиавторские преимущества. Движок WordPress легко позволяет иметь несколько авторов на блоге, что конечно же в свою очередь предоставляет возможность вести коллективные блоги, например нескольким преподавателям (большинство платформ не позволяют этого сделать).

- Инструментальные преимущества. WordPress имеет все необходимые инструменты, необходимые блоггеру. Кроме того инструментарий движка очень легко расширяется при помощи плагинов, гибкость в настройках предоставляют и разнообразные виджеты.

- Мультиязычные преимущества. Платформа WordPress –мультиязычный, что позволяет использовать ее на любом языке. Кроме того, существуют специальные плагины для того, чтобы сделать свой блог многоязычным.

- Поисковые преимущества. WordPress очень хорошо индексируется поисковыми системами, что, естественно, хорошо влияет на выдачу образовательного портала поисковыми системами. WordPress легко может быть SEO оптимизирован и настроен так, что поисковики будут активно его индексировать.

Официальный сайт платформы располагается в сети Интернет по адресу: <http://wordpress.org>. Сайт англоязычный, и CMS на этом ресурсе выложена без перевода, вследствие этого русифицированный вариант платформы WordPress доступен в сети Интернет по адресу: <http://my.wordpress.ru>, на сайте, кроме самой CMS, доступно для множество различных расширений и русифицированных шаблонов (тем), а также организован форум русской поддержки пользователей WordPress.

#### Content Management Systems . Most popular content management systems

© W3Techs.com		usage	change since 1 August 2014	market share	change since 1 August 2014
1.	WordPress	23,1%	+0,3%	61,0%	+0,5%
2.	Joomla	3,0%		7,9%	-0,2%
3.	Drupal	1,9%	-0,1%	5,1%	-0,1%
4.	Blogger	1,1%		2,9%	
5.	Magento	1,0%		2,7%	

percentages of sites

Рис.1. Наиболее популярные условно-бесплатные CMS (статистика сайта <http://w3techs.com/>)

Установка и настройка Wordpress на удаленный сервер не требует навыков администрирования, интуитивно понятна и может быть выполнена в сжатые сроки. Использование бесплатных шаблонов (как встроенных, так и взятых из внешних источников) позволяет преподавателю расширять функционал и возможности своего блога. Встроенная панель регистрации позволяет администрировать аудиторию, участвующую в активном обсуждении тем, вести модерацию записей. Плагины дают возможность добавлять интерактивные элементы, позволяющие ресурсу обрести красочность и пользоваться популярностью у пользователей.

Безусловным плюсом является кроссплатформенность Wordpress, что позволяет развернуть его на любом сервере, управляемым любой операционной системой.

Возможность подключения разных шаблонов к разным пунктам меню портала позволяет изменять его кардинальным образом, ориентируя каждую из частей портала на эксплуатацию своих стилевых особенностей. Сайт разворачиваемый на CMS Wordpress является динамическим, что добавляет ему легкости и быстроты в загрузке, выбрав в качестве шаблона вариант не отягощенный большим количеством тяжелых графических и мультимедийных файлов, педагог может обеспечить быструю загрузку сайта даже с сервера, обладающего низкими аппаратными ресурсами.

Если же педагог обладает определенными знаниями в области web-дизайна, знаком с принципами работы с html документами, умеет использовать динамические таблицы стилей, то в этом случае система наполнения

контента Wordpress предоставляет ему практически неограниченные возможности в области разработки, развертывания и поддержки образовательного блога.

#### Список литературы

1. Васильев Д.А. Использование системы наполнения контентом Joomla для организации школьного сайта.- Инновационное развитие современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции в 9 ч. Ч. 9. Уфа, 2014.
2. <http://w3techs.com/>
3. <http://mywordpress.ru>.

## ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ КЕЙСОВ ДЛЯ КУРСА ПО ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ

**Ковтун О.И.**

Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск

Стремительное развитие и распространение новых информационных и телекоммуникационных технологий в наше время влияет на все сферы жизни общества, в том числе и на структуру и систему организации образовательного процесса. В последнее десятилетие оформились как тенденции некоторые революционные изменения в процессе организации обучения студентов в вузе – уменьшение доли традиционных форм организации учебного процесса, интенсификация самостоятельной работы студентов, использование интерактивных методов при работе со студенческой аудиторией. Наряду с этим растет интерес к использованию метода конкретных ситуаций, особенно при проведении занятий по экономическим дисциплинам.

Внедрение кейс-метода в учебный процесс сопряжено с рядом сложностей. Для того чтобы учебный процесс на основе метода кейс-стади был эффективным, необходимы два условия: методика использования кейса в учебном процессе и кейс хорошего качества [1], который не только будет иллюстрировать определенную тему курса, но и сближать теоретическую информацию с практической деятельностью для студентов, содержать актуальную информацию.

Согласно приведенным в [4] результатам опроса преподавателей, цель которого было выяснение основных проблем при внедрении метода кейсов в учебный процесс, наибольшие трудности обычно вызывает подбор подходящего кейса и недостаток методических разработок по использованию метода кейсов при обучении конкретным дисциплинам. Проблемы, с которыми нам пришлось столкнуться при подготовке материалов печатных и видеокейсов по институциональной экономике – отсутствие готовых кейсов в открытом доступе (на бесплатных сайтах) и методических рекомендаций по их разработке и проведению.

Эффективность семинарского занятия с помощью кейс-технологии во многом зависит от умения преподавателя организовать групповую работу: контролировать время в процессе интерактивного взаимодействия, вовлекать в дискуссию всех участников учебного процесса, организовывать корректную обратную связь от участников занятия, своевременно давать ссылки на литературу, обобщать полученные результаты и подводить конструктивные итоги [2].

При проведении кейсов роль преподавателя может варьироваться в зависимости от уровня подготовки группы. В случае если уровень и подготовка студентов группы слабая, дискуссия идет вяло, преподавателю стоит взять на себя роль активного участника, обсуждения, поддерживая и аргументируя одну из точек зрения по проблемному вопросу. И наоборот, если интерес студентов к обсуждаемой теме очень высок, то преподавателю имеет смысл лишь направлять дискуссию студентов в нужное русло, и в завершение работы по кейсу преподаватель подводит итоги дискуссии, комментирует, анализирует и оценивает работу студентов.

При анализе основных источников идей для сюжета кейсов используем классификацию, которая была предложена мною ранее [3]. Материалами для создания печатных кейсов, по нашему мнению, могут выступать:

- средства массовой информации: новостные порталы - [news.mail.ru](http://news.mail.ru), [news.rambler.ru](http://news.rambler.ru), [rbc.ru](http://rbc.ru), [infox.ru](http://infox.ru), [rian.ru](http://rian.ru), [lenta.ru](http://lenta.ru); официальные сайты российских газет и информационно-аналитических изданий [aif.ru](http://aif.ru), [gz.ru](http://gz.ru), [pravda.ru](http://pravda.ru), [izvestia.ru](http://izvestia.ru), [vedomosti.ru](http://vedomosti.ru), [inosmi.ru](http://inosmi.ru).
- статьи в научных и научно-популярных журналах по экономике, например «Вестник молодых ученых: экономические науки», «Вопросы инновационной экономики», «Креативная экономика», «Экономика, предпринимательство и право», «Экономическая наука современной России», «Российское предпринимательство»,

- специализированные журналы и буклеты, распространяемые на выставках, презентациях и т. д.
- официальные сайты международных экономических организаций: [worldbank.org](http://worldbank.org), [globalpolicy.org](http://globalpolicy.org), [icesec.org](http://icesec.org), [ngowgwb.org](http://ngowgwb.org), [un.org](http://un.org), [nato.org](http://nato.org), [imf.org](http://imf.org) и др.
- официальные сайты различных министерств и ведомств нашей страны, где можно найти статистические данные и нормативные документы по данной области деятельности: [minfin.ru](http://minfin.ru), [economy.gov.ru](http://economy.gov.ru), [transparency.org.ru](http://transparency.org.ru) и др.

Источниками идей для видео кейсов выступают новостные сайты, интервью известных экономистов и политических деятелей по актуальным вопросам экономического развития России и других стран мира, аналитические программы по экономике, социальной политике и др.

Исходя из нашей практики использования метода видеокейсов при проведении семинарских занятий по дисциплинам кафедры, работа с кейсами может строиться тремя способами. Традиционный или классический вариант предполагает, что преподаватель выдает текст студентам для самостоятельной проработки на занятии, после чего инициирует дискуссию по вопросам, сформулированным в тексте. Другая форма работы – студенты готовят домашнее задание в виде кейса по одной из тем курса на выбор. При оценке работы студентов учитывались следующие критерии:

- Соответствие заявленной теме;
- Логика и структура изложения материала;
- Достаточность представленного в тексте материала для анализа ситуации;
- Уровень аналитической проработки материала;
- Владение приобретенными на курсе знаниями и навыками при анализе ситуации.

Третий формат работы подразумевает привлечение студентов не только к обсуждению и решению кейсов, но и к процессу подготовки кейсов. В качестве домашнего задания студенты в небольших группах готовят кейсы для своих товарищей. В этом случае разработка кейсов выглядит как некий элемент сотворчества студентов и преподавателя, и последнему в этом случае необходимо адаптировать ситуацию с учетом уровня и специфики подготовки слушателей и сделать кейс целостной историей, интересной для проведения анализа. Именно третий формат работы с кейсами, по опросам студенческой аудитории, представляется наиболее интересным. При оценке работы студентов по составлению кейса учитывались следующие критерии:

- Соответствие заявленной теме;
- Актуальность проблемного вопроса и статистической информации (если она есть);
- Структура кейса и ее соответствие общим принципам;
- Оригинальность постановки вопросов.

Две последние формы обучения являются, на наш взгляд, очень полезными и наиболее эффективными, т.к. позволяет студентам самостоятельно оценивать ситуацию и самим выбирать или, по крайней мере, влиять на выбор конкретных ситуаций для анализа. Кроме того, они обеспечивают постоянное пополнение банка кейс-стади нашей кафедры, которые могут быть использованы в учебном процессе. Все три формата работы с кейсами были апробированы на студентах третьего курса, обучающихся по направлению «Статистика», и зарекомендовали себя как вполне успешные.

#### Список литературы

1. Авдошин С.М. Методика подготовки и проведения семинарских занятий по информационной безопасности на основе изучения конкретных ситуаций. [Текст] /С.М. Авдошин //Открытое образование. - №5, 2011. – с. 12-17.
2. Багирова И.Х., Бурыхин Б.С. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов процессе изучения дисциплины «Управление персоналом»// Вестник Томского государственного университета. Экономика. - № 3, 2012. – с. 118-129.
3. Ковтун О. И. Использование видеокейсов для преподавания экономических дисциплин. [Электронный ресурс] // Мировая наука и образование в условиях современного общества. Материалы международной заочной научно-практической конференции, 30 октября 2014. – режим доступа: <http://co2b.ru/conf/exconf.html>.
4. Шумилова Ю. А. Использование метода кейс-стади при преподавании маркетинговых дисциплин. [Текст] / Ю. А. Шумилов// Проблемы и перспективы управления экономикой и маркетингом в организации. 2009. ,№ 9.

## **СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

## **СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ВНУТРИ СЕМЬИ**

**Чиркова И.А., Семиколенов М.В.**

ЦПО НФИ КемГУ, г.Новокузнецк

Семейное воспитание является составной частью сложной системы формирования личности человека.

Анализ семейных отношений в отечественной литературе позволяет сделать вывод о незаменимой роли взрослого в развитии личности ребенка и становление его психических функций, на формирование которых оказывают влияние, по крайней мере, четыре фактора: личность родителя, социокультурное окружение, особенности контакта ребенка с матерью, активность ребенка.

Социальная среда, в которой ребенок существует и активно контактирует с другими людьми, не является однородной и существенно изменяется с развитием самой личности. В начале онтогенеза, социальная среда ребенка представлена в основном миром взрослых, и, прежде всего, родителей, которые оберегают с первых дней существования, обучая и воспитывая его.

Российскими учёными традиционно признается ведущая роль взрослого в психическом развитии личности ребенка (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.) и выделяются несколько типов исследования родительского воспитания:

- изучение структуры семейного воспитания (В.Н. Мясищев, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, А.А. Бодалев);
- типы и тактики семейного воспитания (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер);
- влияние способов воздействия и типов семейного воспитания (А.Б. Орлов, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга).

Большинство отечественных исследователей, говоря о влиянии семьи на развитие личности ребенка, в первую очередь анализируют родительское отношение к ребенку.

Родительское отношение - это реальная направленность, позволяющая описывать широкий фон отношений, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающая в способах и формах взаимодействия с детьми (А.С. Спиваковская). Это понятие позволяет описывать широкий фон отношений в семье, представить семейную структуру в целом, а также изучать, каким образом мотивы структуры личности родителей выражаются в конкретных формах поведения и отношения с детьми [8, с. 88.]

А.Я. Варга, В.В. Столин выделяют шесть типов родительского отношения: отвержение, безразличие, гиперопека, сверхтребовательность, устойчивость, активная любовь. По мнению авторов, наиболее травматично для ребенка эмоциональное отвержение, повышающее уровень тревожности и агрессивности [9].

А.С. Спиваковская отмечает три основных свойства родительской позиции, благоприятной для развития ребенка:

1. адекватность - наиболее близкая к объективной оценке психических и характерологических особенностей ребенка, и, построение воспитания на основе такой оценки;
2. динамичность - способность изменить методы и формы общения и воздействия на ребенка применительно к изменяющимся условиям и ситуациям жизни в семье;
3. прогностичность - направленность воспитательных усилий в будущее, к тем требованиям, которые ставит перед ребенком его дальнейшая жизнь [8, с. 240].

Наиболее полную схему анализа семьи предлагает А.Е. Личко. Его описание семьи включает следующие характеристики и их варианты:

1. структурный состав семьи: полная семья, неполная семья, искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери);

2. функциональные особенности - гармоничная семья, дисгармоничная семья. Дисгармоничные семьи бывают разные. Автор выделяет следующие причины дисгармонии:
  - нет партнерства между родителями; деструктурированная семья;
  - распадающаяся семья (конфликтная, с высоким риском развода);
  - ригидная псевдосоциальная семья (доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других [3, с. 79]).

Большинство авторов сходятся во мнении, что в качестве ведущего положения в родительских отношениях является эмоциональное принятие и отвержение ребенка (А.Е. Личко, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, А.Я. Варга). Проблема взаимоотношений и взаимодействий родителей с детьми широко изучается в аспекте одного или нескольких критериев, составляющих структуру детско-родительских отношений. Авторы не только констатируют наличие того или иного стиля воспитания, но и показывают его влияние на развитие личности ребенка.

Психология развития показывает, что факторы, влияющие на становление детской психики, в одном случае способствуют, а в другом препятствуют оптимальному развитию личности ребенка. Р. Бернс выделяет условия, оказывающие влияние на развитие "Я" - концепции ребенка:

- воспитательный стиль родителей;
- отношения между родителями;
- отсутствие одного из родителей вследствие развода или смерти;
- работа матери и связанный с этим ее социальный статус;
- размеры семьи и старшинство среди детей [1, с.35].

Утвердившаяся в отечественной психологии традиция психологического анализа от сложившихся личностных образований к изучению условий позволяет выделить несколько направлений влияния семьи на развитие психики ребенка:

1. "материнская депривация" и его последствия для ребенка;
2. влияние супружеских отношений;
3. взаимосвязь между личностными чертами родителей и детей;
4. выделение основных типов родительского отношения и их влияния на развитие личности ребенка;
5. учет социальных факторов в становлении личности ребенка.

Становление образа "Я" (М.И. Лисина) происходит под влиянием двух факторов: индивидуального опыта и опыта общения с другими людьми. Знания, приобретенные ребенком в индивидуальном опыте, отличаются большой конкретностью. Поэтому представления о ребенке, основанные на таких знаниях, имеют менее выраженную эмоциональную окраску, чем представления, сформулированные посредством общения с другими людьми, в которых аффективные элементы присутствуют в большей мере [2, с.60].

Особое внимание уделяется изучению родительского отношения к старшему дошкольнику, так как в этом возрасте происходят принципиально новые достижения в развитии личности ребенка: формируется волевая саморегуляция поведения, произвольная деятельность, готовность к систематическому обучению, самооценка личности. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими родственниками, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками [5, с.221].

Большинство как отечественных, так и зарубежных исследователей указывают на взаимосвязь типов родительского воспитания и структуры самосознания личности старшего дошкольника: положительное отношение к себе старшего дошкольника развивается в том случае, когда воспитательная функция в семье отличается следующими особенностями: родители высоко принимают ребенка; для родительской позиции характерны направленность на сотрудничество, демократичность в общении с детьми; неблагоприятны для развития отношения к себе следующие факторы: неприятие ребенка и критичность по отношению к нему; повышенная авторитарность матери и отца, или хотя бы одного из родителей.

Е.М. Марич, исследуя воспитательные стратегии родителей как детерминанты эмоционального самочувствия дошкольников в семье, приходит к выводу, что при воспитании детей дошкольного возраста родители реализуют воспитательный комплекс, сочетающий целевые, исполнительные и контролируемые аспекты родительского поведения: мать реализует "феминную" стратегию (воспитание таких качеств, как аккуратность, дисциплинированность, отзывчивость, милосердие), а отец - "мужскую" стратегию (формирование волевых и физических качеств, развитие способности к интеграции в обществе). Автор делает важный вывод о значимости влияния родительского воспитания на особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников: рисунки мальчиков из неполных семей отражают менее благоприятное эмоциональное самочувствие в своей семье, чем мальчики из полных семей, тогда как показатели девочек из неполных семей в большинстве случаев достаточно близки к соответствующим данным их ровесниц из полных семей [4, с.25].

Исследуя взаимосвязь семейных отношений с компонентами структуры интеллекта детей младшего школьного возраста, исследователь С.В. Небыкова обращает внимание на то, что неблагоприятно отражаются на развитии детей следующие факторы такого типа, как родительские отношения, родительское потакание, авторитарная гиперсоциализация родителей, особенно отца, склонность воспринимать ребенка как маленького неудачника [6, с.170].

В психолого-педагогических исследованиях всесторонне изучаются конфликты дошкольников с родителями в семье и способы их разрешения (А.С. Спиваковская, М.И. Лисина, Н.В. Ревенко). Н.В. Ревенко показала, что конфликты дошкольников с родителями наиболее часто возникают при таких типах родительских отношений, как "отвержение", "авторитарная гиперсоциализация", "маленький неудачник". При отношениях типа "кооперация" и "симбиоз" конфликты возникают редко или не возникают совсем [7, с.160].

Таким образом, проблема развития личности ребёнка внутри семьи может зависеть от следующих факторов, рассмотренных выше.

1. Различные типы родительского отношения оказывают влияние на развитие психики ребенка.
2. Положительное отношение к себе старшего дошкольника развивается в том случае, когда воспитательная ситуация в семье отличается следующими признаками: родители высоко принимают ребенка, хорошо знают и понимают его; для родительской позиции характерны направленность на сотрудничество, демократичность в общении с ребенком.
3. Неблагоприятны для развития личности ребенка дошкольного возраста, следующие факторы: неприятие ребенка и критичность по отношению к нему; повышенная авторитарность матери или отца, или хотя бы одного из родителей.
4. Несмотря на огромный материал, посвященный детско-родительским отношениям, не ясным пока остается вопрос о том, что оказывает наибольшее влияние на ребенка - эмоциональное отношение к нему или способ обращения с ним. Описывая влияние стиля воспитания на психическое развитие ребенка, исследователи обычно указывают на эмоциональную сторону отношений (отвержение, любовь), поведенческую (гиперопека, сверхконтроль).
5. Исследуя детско-родительские отношения, авторы анализируют стили воспитания, типы родительского отношения, где объектом исследования выступают, как правило, родители. Используется разнообразный психологический инструментарий, направленный на диагностику отношения родителей к своему ребенку, выявление представлений родителей о ребенке, исследуются свойства и характеристики родительских позиций к ребенку.
6. Недостаточно изучено влияние целостной семейной структуры, вовлечение ребенка в реальные взаимоотношения, где он становится частью общей семейной ситуации, так как наиболее изученными являются, отношение матери к ребенку.

#### Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции. М.: "Прогресс", 1986, 169 с.
2. Лисина М.И.. Формирование личности ребенка в общении. Питер; СПб.; 2009, 320 с.
3. Личко А.Е. Психотерапия и акцентуации характера. - 1979. - с. 79.
4. Марич Е.М. Воспитательные стратегии родителей как детерминанта эмоционального самочувствия дошкольников в семье: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 2003. 25 с.
5. Мухина В.С. 10-е изд., перераб. и доп. - М.: 2006. - 608 с.
6. Небыкова С. В. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, 1999, 170 с.
7. Ревенко Н. В. Психолого-педагогические особенности конфликтов дошкольников с родителями в семье и способы их разрешения : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Калуга, 1999, 160 с.
8. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 с.
9. [http://katerinatopoljn.ucoz.ru/index/test\\_oprosnik\\_roditelskogo\\_otnoshenija\\_a\\_ja\\_varga\\_v\\_v\\_stolin/0-49](http://katerinatopoljn.ucoz.ru/index/test_oprosnik_roditelskogo_otnoshenija_a_ja_varga_v_v_stolin/0-49).

## **СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

### **ЛИЧНОСТНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ ФГОС НОО**

**Юркина Т.А.**

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обусловил необходимость создания новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в школе в целом, к поиску и разработке новых моделей и технологий образования младшего школьника в частности. В качестве важнейших задач образования выдвинуты саморазвитие, самостоятельность, творчество ребенка, а также раскрытие способностей каждого ученика, воспитание его как личности, готовой к жизни в современном мире [2].

В связи с этим требованием современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира. Образование в начальной школе является фундаментом всего последующего образования.

В ФГОС НОО определен «портрет» выпускника начальной школы, который ориентирован на становление личностных характеристик выпускника:

любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать своё мнение; выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [4].

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности УУД «универсальных учебных действий», которые обеспечивают возможность каждому ученику самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты. Они создают условия развития личности и ее самореализации [2].

Универсальные учебные действия – это навыки, которые надо закладывать в начальной школе на всех уроках. Универсальные учебные действия можно сгруппировать в четыре основных блока: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.

На сегодняшний день вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

- самоопределение - личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование - установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Учащийся должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него;
- нравственно-этическая ориентация - действие нравственно – этического оценивания усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор на основе социальных и личностных ценностей [2].

Личностные универсальные учебные действия отражают систему ценностных ориентаций младшего школьника, его отношение к различным сторонам окружающего мира.

К личностным универсальным учебным действиям относятся:

- положительное отношение к учению, к познавательной деятельности,
- желание приобретать новые знания, умения, совершенствовать имеющиеся,
- осознавать свои трудности и стремиться к их преодолению,
- осваивать новые виды деятельности,
- участвовать в творческом, созидательном процессе;

- осознание себя как индивидуальности и одновременно как члена общества, признание для себя общепринятых морально-этических норм, способность к самооценке своих действий, поступков;
- осознание себя как гражданина, как представителя определённого народа, определённой культуры, интерес и уважение к другим народам;
- стремление к красоте, готовность поддерживать состояние окружающей среды и своего здоровья.

Для формирования личностных универсальных учебных действий могут использоваться следующие виды заданий: участие в проектах; творческие задания; зрительное, моторное, вербальное восприятие музыки; мысленное воспроизведение картины, ситуации, видеофильма; самооценка события, происшествия; дневники достижений; исследовательская деятельность.

В ФГОС НОО отмечается, что внеурочная деятельность – это вид деятельности, который организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования и т.д. [4].

Основными результатами внеурочной деятельности могут стать:

- формирование представлений о социальных ролях, правилах и нормах поведения;
- формирование реалистической позитивной осознанной самооценки;
- формирование у обучающегося реального представления о том, как его оценивают и воспринимают одноклассники, родители, учителя;
- развитие толерантности в межличностном общении и взаимодействии;
- формирование представления о трудовой деятельности, уважения к труду и его результатам;
- ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием.

Интеграция учебной и внеурочной деятельности учащихся позволяет создать единое образовательное, развивающее пространство, которое способствует возникновению благоприятных условий для развития личности через включенность в ее окружающую среду, то есть в те отношения которые складываются между детьми, педагогами в учебном процессе и во внеурочной деятельности [2].

Таким образом, важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Именно поэтому «Планируемые результаты» Стандартов образования (ФГОС) второго поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты. Основные результаты обучения детей в начальной школе — это формирование универсальных способов действий, воспитание умения учиться — способности к самоорганизации с целью решения учебных задач, индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития — эмоциональной, познавательной. И в связи с этим сегодня учитель начальных классов переосмысливает свой педагогический опыт [3].

#### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
3. Козлова Н.А. Некоторые подходы к интеграции дополнительного и дошкольного образования в условиях реализации ФГО ДО. / Педагогика, психология и образование: от теории к практике /Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. -Ростов-на-Дону, 2014. С.79-81
4. Петрова И. В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника / И. В. Петрова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)**

### **СЕКЦИЯ №13.**

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

#### **КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ВТОРИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

**Тухватуллина С.Ю.**

Университет Российской Академии Образования Челябинский филиал, г. Челябинск

Потребности людей в психологической поддержке при профессиональном самоопределении, преодолении трудностей профессиональной жизни, профадаптации, а также вторичной профессионализации, переориентации безработных настоятельно требуют подготовки психологов и педагогов, способных решать эти социально-, профессионально- и личностно- значимые проблемы.

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место.

Для молодых людей, поступивших в профессиональное учебное заведение, проблема выбора профессии окончательно не решена. Часть из них разочаровываются в правильности своего выбора уже на первом году обучения, другие – в начале самостоятельной профессиональной деятельности, третьи – после 3-5 лет работы по профессии.

Некоторая часть молодежи после окончания профессиональной школы (начальной, средней, высшей) не сможет найти работу по полученной профессии и пополнит ряды безработных. Значит, вопрос выбора профессии снова станет для нее актуальным. Психическая напряженность, тревожность, беспокойство, неуверенность в будущем станут стимулировать поиск себя в мире труда.

Вхождение в новый, разновозрастной коллектив, адаптация к профессиональной деятельности, освоение новой социальной роли порождает новый веер проблем. На стадии адаптации профессия является формой социализации и развития социальной идентичности. Изменившаяся профессиональная ситуация стимулирует образование новых психологических свойств и качеств.

Происходит кардинальная перестройка психологической структуры личности, так как изменяется сложившаяся система координат жизнедеятельности человека. Вместо прежней системы «школа-семья-общества» возникает новая ситуация, определяемая координатами «профессия-семья-социально-экономические условия». Профессиональная картина мира становится мощным фактором развития личности:

- ядром профессионального становления является развитие и самоопределение личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнении профессиональной деятельности;

- процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности;

- профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, предоставляет возможности для самоактуализации, самоопределения;

- индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется нормативными и ненормативными, событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека;

- знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю [1].

Таким образом, актуализируется вопрос о когнитивной составляющей профессионального самоопределения личности на этапе вторичной профессионализации.

Определение когнитивного механизма на данный момент нашего исследования представляет собой конечную точку одного из этапов исследования.

Сегодня мы готовы озвучить рабочие определения когнитивного механизма профессионального самоопределения личности.

Прежде всего, отправной точкой нашего понимания служит позиция, согласно которой когнитивный механизм сопряжен с познавательной деятельностью.

В профессиональном самоопределении познавательная активность и познавательная деятельность определяются наличием интереса (для активности) и цели (для деятельности). Активность не всегда заканчивается продуктом – результатом, а деятельность – целенаправленна и в ней всегда есть результат.

Когнитивные механизмы будут объединять в себе компоненты и познавательной активности, и познавательной деятельности.

1. Когнитивно-целевые: их функционирование связано с содержанием подлежащей освоению системы знаний, формой их изложения, условиями их усвоения: содержание новой профессии отражает направленность обучающей деятельности на развитие профессиональных умений с учетом интересов, духовных потребностей обучаемых;

2. Когнитивно-коммуникативные: они приходят в действие в ходе общения с целью обмена знаниями и информацией, при выполнении разнообразных заданий и упражнений, содействующих упрочению знаний, активизирующих освоение новой профессии;

3. Когнитивно-перцептивные: эти механизмы включаются и начинают действовать в один из самых важных моментов процесса познания, когда происходит восприятие учебного материала, а, как указывал С. Л. Рубинштейн, первичное восприятие материала закладывает основы его прочного усвоения.

В жизни каждого человека происходят нормативные события, изменяющие траекторию профессионального развития (например, поступление в профессиональное учебное заведение и его окончание, трудоустройство, повышение в должности и т.п.). Наряду с этими событиями возникают ненормативные (прекращение учебы в профессиональной школе, потеря трудоспособности, вынужденное увольнение и др.). Возникновение этих событий может иметь случайный или социально обусловленный характер, а в отдельных случаях инициируется самим специалистом. Часто ненормативные события становятся профессионально нежелательными инцидентами, сопровождаются психической напряженностью и рассогласованием профессионального сознания.

Вариантов становления профессионализма много. Один человек всю жизнь верен определенной профессии, а другой в течение многих лет меняет разные виды труда. Каковы причины смены профессии? От чего зависят удовлетворенность профессией и профессиональный рост специалиста? Все это обусловлено соответствием индивидуально-психологических особенностей личности и содержания труда [4].

Огромный пласт вопросов возникает при анализе профессиональной успешности и работоспособности человека. Вхождение в рыночную экономику остро ставит проблему профессиональной пригодности, конкурентоспособности работников, аттестации уровня их профессионализма.

Огромное число проблем порождает безработица. Возрастает психологическая напряженность вследствие неуверенности в завтрашнем дне. Для многих безработных актуальной станет перекавалификация или вторичная профессионализация. Новая профессия потребует кардинальной перестройки уже сложившихся профессиональных установок, качеств и черт личности. Помимо квалифицированной профессиональной консультации нужна будет коррекция профессионального становления.

В профессиональной жизни каждого человека периодически возникают кризисы профессионального развития. После нескольких лет выполнения одной и той же деятельности специалист начинает «не совпадать» с профессией, перерастает нормативно одобряемые способы осуществления профессиональных функций. Необходимы новые перспективы профессионального роста, а если человек не находит их, то наступает профессиональная стагнация, застой.

Профессиональное смирение снижает активность личности. В процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности у специалиста появляются качества, деформирующие личность, и, деструктивно влияющих на продуктивность деятельности. Специалист периодически нуждается в коррекции профессионально-психологического профиля [5].

Перечисленные выше проблемы лежат в плоскости взаимодействия личности и профессии. Реализуется этот сложный процесс на фоне социально-экономической жизни общества. Важное значение в согласовании личности с профессией, в разрешении возникающих на протяжении всей профессиональной биографии ненормативных ситуаций, кризисов, противоречий имеет психология.

Психологически компетентное решение этого комплекса экономически обусловленных проблем возможно в процессе исследования взаимодействия личности с миром профессий и психологического анализа содержания профессионального самоопределения и становления личности.

Сейчас пристально изучают значение профессиональной деятельности для современного человека, исследуют траекторию индивидуального профессионального становления и самоопределения личности, развитие профессиональных ожиданий в детстве, определители профессиональной зрелости, профессиональные ценности

и мотивы труда, удовлетворенность профессиональным трудом, а также влияние профессии на биографию конкретного человека [3].

Важными аспектами являются анализ профессиональной деятельности, установление типичных профессиональных задач, ситуаций, трудностей, выяснение профессиональных требований и когнитивных механизмов самоопределения личности при профессионализации.

Итак, мы кратко охарактеризовали ракурс нашего исследования и раскрыли некоторые его выводы.

#### Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2005. - 336 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 484с.
3. Литвак Р.А., Дуранов М.Е. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика. – М.: Владос, 2009. – 240 с.
4. Мицкевич Н.И. Тезаурус андрагогики. – Минск: РИВШ, 2010. – 68 с.
5. Тухватуллина С.Ю. Мотивационные основы переподготовки педагогов (на примере изучения иностранного языка). – Челябинск: Изд. дом «Монограф», 2014 г., материалы 7-й между. научной конференции ЧФ УРАО «Личность и общество: проблемы взаимодействия».
6. Шумакова, О.А. Освоение профессионального опыта как подструктуры инновационной культуры личности / О.А.Шумакова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 66. – С. 337-343.

## ПЛАНИРОВАНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ СИСТЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Юшинская Ж.А.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №77, г.Ростов-на-Дону

В данной статье показана значимость системы адаптации для эффективной работы организаций; раскрыты цели, задачи, приоритетные аспекты адаптации для различных категорий сотрудников и критерии ее оценивания; описан метод использования проективной методики с целью прогнозирования результатов адаптации и подбора необходимого адаптационного инструментария; адаптация персонала, управление персоналом, система адаптации, адаптационные инструменты, аспекты адаптации, категории сотрудников, проективные методики, критерии эффективности адаптации.

Актуальность вопроса адаптации, составляющей части управления персоналом, в настоящее время занимает одно из главных мест в условиях функционирования рынка труда. Потребность в формировании системы адаптации возникает как на этапе активного развития компании, так и в условиях высокой текучести кадров для стандартизации процедур взаимодействия с новыми сотрудниками. Трудовая адаптация персонала представляет собой процесс ознакомления, приспособления работников к социальной среде новой организации, к содержанию и условиям трудовой деятельности и отдыха (профессиональным, психофизиологическим, социально-психологическим, организационно-административным, экономическим, санитарно-гигиеническим и бытовым). Это относится как к новым сотрудникам, нанимаемым извне, так и к сотрудникам, перемещаемым на новую должность в порядке внутренней ротации [2].

С точки зрения квалификации и должностного уровня новых сотрудников, условно можно выделить несколько категорий:

– рядовые сотрудники, рабочий персонал. Приоритетной для данной категории сотрудников является социально-психологическая адаптация, так как большую часть рабочего времени они объединены в бригады или смены. Поэтому важно, чтобы новичок как можно быстрее освоился в коллективе, а сам коллектив принял его. Следующий аспект - профессиональный. Объяснить корпоративную специфику работы, научить основным производственным алгоритмам - задача наставника;

– специалисты, служащие, инженерно-технические работники (ИТР). Приоритетной для специалистов и инженерно-технических работников является организационная адаптация, когда сотрудник знакомится со спецификой работы подразделения, в которое он пришел работать, с тем как налажены бизнес-процессы и т. д.

- молодые специалисты. Наиболее приоритетным является профессиональный аспект адаптации, а затем, организационный;
- руководители среднего звена. Для специалиста с опытом работы в других организациях с другими системами ценностей и отношениями, организационная и социально-психологическая адаптация имеют большее значение, чем профессиональная. Для проведения адаптации линейных руководителей необходима поддержка руководителя более высокого уровня управления;
- руководители высшего звена. Приоритетной является адаптация коллектива к новому директору, а не наоборот. Важно, чтобы чувства тревоги и опасения, которые испытывают сотрудники организации при смене лидера, сменились на чувства доверия и уважения. Затягивание предоставления информации о новом директоре может привести к увольнениям сотрудников по собственному желанию;
- сотрудники удаленных офисов. Такие сотрудники бывают незаслуженно обделены вниманием, иногда могут не знать и не воспринимать нормы корпоративной культуры. Приоритетными являются организационный и социально-психологический аспекты адаптации. Их выстраивание предотвратит возможное появление субкультур, формирование отношения к головному офису как к внешней и не всегда дружелюбной силе [1].

Адаптация специалиста любой категории в компании требует большой организационной работы.

Целью системы адаптации является снижение издержек организации, которое происходит за счет таких факторов, как: ускорение процесса вхождения нового сотрудника в должность: достижение им необходимой эффективности работы в минимальные сроки; уменьшение количества возможных ошибок, связанных с освоением функциональных обязанностей; формирование чувства удовлетворенности работой, снижение тревожности и неуверенности; сокращение уровня текучести кадров: снижение количества сотрудников, не прошедших испытательный срок; снижение количества сотрудников, покинувших компанию в течение первого года работы.

Выгодами для сотрудников после прохождения адаптации, являются: владение полной информацией, для эффективной работы; снижение уровня неопределенности и беспокойства; повышение удовлетворенности работой и развитие позитивного отношения к компании в целом; освоение основных норм корпоративной культуры и правил поведения; выстраивание схем взаимодействия с коллегами; получение обратной связи от наставника и линейного руководителя по итогам испытательного срока.

Выгодами для компании с выстроенной системой адаптации, являются: создание механизма оценки профессиональных и управленческих компетенций сотрудника и его потенциала по итогам работы в первые месяцы; выявление недостатков существующей в компании системы подбора; возможность планирования карьеры нового сотрудника на период от одного до двух лет; развитие управленческих компетенций наставников и линейных руководителей; обоснование кадровых решений в отношении как новичков, так и наставников после окончания адаптационного периода; повышение лояльности сотрудника к организации как работодателю [3].

Исходя из определенных целей периода адаптации, следует определить **задачи**, которые стоят перед компанией и новым сотрудником:

Со стороны организации требуется: обеспечить всем необходимым для процесса ускоренного достижения работником необходимого уровня производительности и качества труда; создать благоприятный психологический климат в коллективе; обеспечение полной информативной поддержке, как нового сотрудника, так и участников процесса адаптации (наставники, тренеры и т.д.).

Со стороны сотрудника следует ожидать ответственного выполнения мероприятий адаптации и выполнения поставленных задач.

Задачами специалиста, отвечающего за организацию процессов адаптации, являются: организация семинаров, курсов по различным вопросам адаптации; проведение индивидуальных бесед руководителя, наставника с новым сотрудником; интенсивные краткосрочные курсы для руководителей, вновь вступающих в должность; специальные курсы подготовки наставников; использование метода постепенного усложнения выполняемых новичком заданий; выполнение разовых общественных поручений для установления контактов нового работника с коллективом; подготовка замены при ротации кадров; проведение в коллективе специальных ролевых игр по сплочению сотрудников; управление проектами по разработке адаптационных процедур и инструментов; периодический мониторинг системы адаптации, оценка эффективности адаптационных инструментов и системы в целом; участие в проведении функциональных мероприятий по адаптации, например, проведение вводного инструктажа о правилах внутреннего распорядка, нормах техники безопасности, положение о коммерческой тайне и т.д.; эмоциональная поддержка новичка во время всего периода адаптации. Получение обратной связи со стороны новичка после окончания адаптационного периода [1].

Для планирования мероприятий системы адаптации, ее прогнозирования важную роль играют данные проективных методов исследования личности, которые целесообразно применять при проведении процедуры собеседования при приеме на работу, должность. Во-первых, такие методы дают возможность человеку проецировать реальность и, по-своему, интегрировать ее (рисунок несет на себе отпечаток личности человека, его настроения, состояния, чувств, переживаний, отношений) [3]. Во-вторых, результаты рисования мало зависят от способности человека вербализовать свои переживания и, к тому же, для испытуемого не всегда понятно, каким образом его рисунки могут быть использованы, и какая информация может быть получена с их помощью. Тем самым снижается доля напряжения, которая присутствует, обычно, на собеседовании. Одним из таких методов является проективная методика Е. Романовой и Т. Сытько «Человек под дождем», цель которой заключается в диагностике особенностей совладания со сложными ситуациями, готовности человека справляться с трудностями, а также в определении применяемых им защитных механизмов [4]. Сегодня его широко используют для того, чтобы узнать возможности человека к адаптации, устойчивость человека к воздействию разнообразных стрессовых ситуаций. Этот тест специально разработан для тех, кто не является специалистом в области проективных методик - его не нужно расшифровывать с помощью сложных формул. Этой методикой могут с успехом пользоваться руководители организаций.

В качестве примера рассмотрим некоторые характеристики личности, полученные в результате проведения данной методики.

Так, основными характеристиками личности (Рисунок 1) являются: склонность к уходу от действительности, стремление отрешиться от мира, к самозащите, к потере опоры под ногами, наличие защитных механизмов по типу фантазирования; личность человека (Рисунок 2) отличается агрессией, властностью, наставничеством, тревожностью; для личности человека (Рисунок 3) характерна опора на прошлый опыт, склонность к самоанализу, нерешительность действий, пассивность; личность человека (Рисунок 4) характеризует избегание неприятностей, неуверенность, тревожность.

Таким образом, учитывая эти и другие характеристики можно спрогнозировать трудности в адаптации и подобрать необходимый инструментарий в системе адаптации для ее эффективного завершения.

Показателями эффективности адаптации являются: **объективные показатели** (сумма затраченных ресурсов на адаптацию одного кандидата, процент продлений испытательного срока, процент обученных наставников, процент уровня навыков наставника, лёгкость восприятия (усвояемость) материалов используемых в мероприятиях по адаптации персонала и т.д.; **субъективные показатели** (удовлетворенность сотрудника работой в целом или отдельными ее проявлениями, условиями труда, коллективом и др.).



Рис.1. Первый тип личности



Рис.2. Второй тип личности



Рис.3. Третий тип личности



Рис.4. Четвёртый тип личности

Процесс взаимного приспособления, или адаптации, сотрудника и организации будет тем успешнее, чем в большей степени нормы и ценности коллектива являются или становятся нормами и ценностями отдельного сотрудника, чем быстрее и лучше он принимает, усваивает свои социальные роли в коллективе.

#### Список литературы

1. Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л. Управление персоналом - Академия, 2008.- 224 с.
2. Брайн И. Беккер, Марк А. Хьюзlid, Дэйв Ульрих. Изменение результативности работы HR-департамента. Люди, стратегия и производительность. - Вильямс, 2007.- 304 с.
3. Володина Н.Адаптация персонала. Российский опыт построения комплексной системы. - Эксмо, 2009.- 240 с.
4. Остер Дж. И. Гоулд П. Рисунок в психотерапии. - М., 2001.-184 с.

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

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

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

### **ВАЖНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У БОЛЬНЫХ ХРОНИЧЕСКИМИ ОБЛИТЕРИРУЮЩИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ АРТЕРИЙ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ**

**Мостовая Л.И.**

Самарский государственный медицинский университет, г. Самара

Никотиновая зависимость является одним из наиболее значимых факторов риска развития сердечно-сосудистых заболеваний и возникновения осложнений данных заболеваний, приводящих к инвалидности или смерти. А.Р. Аскарлов и С.В. Шалаев (2011) подчеркивают связь тяжести облитерирующего атеросклероза артерий

нижних конечностей с курением [1], М.Р. Кузнецов (2008) включает отказ от курения в перечень наиболее значимых факторов снижения риска осложнений данного заболевания [3]. О.В. Вихирева (2003) отмечает, что при отказе от курения и уменьшении его интенсивности прогнозируемое снижение ожидаемого относительного риска смерти от ишемической болезни сердца и всех сердечно-сосудистых заболеваний составляет в среднем до 19%, снижение риска общей смертности - до 21 % [2].

Изучение никотиновой зависимости пациентов с хроническими облитерирующими заболеваниями артерий нижних конечностей (ХОЗАНК) было проведено нами на базе отделения сосудистой хирургии Клиник СамГМУ в 2012-2013 году. Выборку составили 40 мужчин в возрасте 50-60 лет, находящихся на предоперационном обследовании. Выбор обследуемых мужского пола был обусловлен двумя моментами: во-первых, мужчины страдают данным заболеванием в 1,5 раза чаще, чем женщины, а во-вторых, мужчины испытывают большие трудности с соблюдением режима лечения и рекомендаций врача. Контрольную группу составили 20 условно здоровых мужчин аналогичного возраста.

Психологическое исследование включало в себя беседу, анкетирование для определения типа курительного поведения, изучение стратегий совладающего поведения (копинг-тест Р. Лазаруса, С. Фолкмана).

В беседе было выявлено, что 100 % обследуемых мужчин страдало никотиновой зависимостью более 20 лет. После постановки диагноза только 22,5 % бросили курить, все остальные пациенты курят по настоящий момент, в лучшем случае снизив количество выкуриваемых сигарет до 2-5 в день. Согласились с важностью прекращения курения 85 % обследуемых, 15 % не считают, что курение способно ухудшить течение заболевания, привести к осложнениям. Также опрос показал, что приверженность лечению недостаточно сформирована у большинства обследуемых, что может выражаться в недоверии врачу, несоблюдении схемы лечения, несистематических посещениях лечебного учреждения и сдаче анализов, игнорировании рекомендаций врача по поводу питания, курения, веса, образа жизни.

По результатам анкетирования, в клинической группе преобладающими типами курительного поведения являются «стимуляция» (40 %) и «поддержка» (32,5 %). Преобладание подобных типов указывает на то, что курящий верит, что сигарета обладает стимулирующим действием, взбадривает, снимает усталость. Также курение связано с ситуациями волнения, эмоционального напряжения, дискомфорта.

Анализ стратегий совладающего поведения показал, что у пациентов с ХОЗАНК преобладающими копинг-стратегиями преобладают бегство-избегание и дистанцирование. Преобладание этих стратегий указывает на то, что пациенты склонны преодолевать негативные переживания реактивацией по типу уклонения: отрицание проблемы, фантазирование, неоправданные ожидания, отвлечение. Преобладание незрелых форм совладания с проблемными ситуациями может приводить к формированию никотиновой зависимости.

Таким образом, у пациентов с хроническими облитерирующими заболеваниями нижних конечностей отмечается выраженность никотиновой зависимости, низкая приверженность лечению, преобладают неэффективные способы совладания со стрессом. В связи с выявленными особенностями нами была разработана Программа психологического сопровождения пациентов с ХОЗАНК, в которой можно выделить несколько блоков:

I. Психодиагностический блок (беседа, анкетирование, тестирование). Цель блока: выявление проблемных сфер, нуждающихся в психологическом вмешательстве, помощи.

II. Информационный блок (беседа, лекция). Цель блока: информирование пациентов о заболевании, его причинах, предрасполагающих факторах, условиях эффективного лечения; формирование отношения к заболеванию, адекватного его тяжести.

III. Работа с зависимостями (никотиновой, пищевой). Цель блока: формирование правильного поведения, способствующего улучшению физического здоровья пациентов.

IV. Работа с эмоциональной сферой. Цель блока: повышение стрессоустойчивости, формирование эффективных стратегий совладающего поведения.

V. Привлечение семьи. Цель блока: создание группы эмоциональной поддержки, вовлечение семьи в организацию здорового образа жизни пациента.

Реализация программы психологического сопровождения должна осуществляться на всем протяжении лечения, на различных его этапах. Для этого должна существовать преемственность между стационаром и поликлиникой, которая позволит продолжать работу с пациентами и после их выписки.

За время нахождения пациентов в стационаре нами были реализованы три блока Программы психологического сопровождения: психодиагностический, информационный, работа с табачной зависимостью.

Работа с табачной зависимостью осуществлялась по рекомендациям ВОЗ - принцип «5 А» [4]:

1. «Ask» («Спросить») - оценка статуса и мотивации курения.

2. «Advise» («Рекомендовать») – рекомендация отказа от курения при каждой беседе с врачом.

3. «Assess» («Оценить») - оценка мотивации пациента к отказу от курения.

4. «Assist» («Помочь») - предоставление курильщику четких рекомендаций по прекращению курения; консультация нарколога с назначением средств медикаментозной поддержки.

5. «Arrange» («Организовать») - составление графика регулярных визитов пациента к доктору.

При выписке пациентов с каждым была проведена заключительная беседа, в которой им предлагалось посещать еженедельные групповые занятия по закреплению достигнутых результатов и реализации оставшихся блоков Программы психологического сопровождения. Из 40 обследованных пациентов 12 человек после выписки посещали эти занятия еще от 2 до 5 раз, но прекратили посещение после возвращения к работе.

Таким образом, психологическое сопровождение пациентов с ХОЗАНК обязательно должно включать в себя просветительскую работу с больными, а также соблюдение преемственности между стационаром и поликлиникой при выписке пациентов.

#### **Список литературы**

1. Аскарлов А.Р. Клиническое течение кардиоваскулярных заболеваний у больных облитерирующим атеросклерозом артерий нижних конечностей / А.Р. Аскарлов, С.В. Шалаев // Медицинский альманах – 2011. - № 3. – С.149-152.
2. Вихирева О.В. Лечение табачной зависимости с помощью никотинозаместительной терапии как один из методов снижения риска сердечно-сосудистых заболеваний / О.В. Вихирева: Автореф. дисс....к.м.н., 14.00.06. – М., 2003.
3. Кузнецов М.Р. Основные принципы диагностики и лечения облитерирующего атеросклероза артерий нижних конечностей / М.Р. Кузнецов // Лечебное дело. – 2008. - № 1. – С.3 - 8.
4. Суховская, О.А. Помощь при отказе от курения / О.А. Суховская // Доктор.ру. – 2010. - №6 (57). – С.41- 44.

#### **СЕКЦИЯ №17.**

#### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

#### **СЕКЦИЯ №18.**

#### **ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

### **К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА ЛИЧНОСТИ КЛИЕНТА ПРИ ОКАЗАНИИ ЕМУ БЕСПЛАТНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

**Васкэ Е.В., Серегина Е.В.**

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

С каждым годом число граждан, обращающихся за бесплатной юридической помощью, растет, и на данный момент оказание юридической помощи гражданам представляет собой перспективное, быстроразвивающееся направление в деятельности государства. Данное право было закреплено еще в Конституции РФ, но вплоть до последнего времени не существовало не только перечня лиц, имеющих право оказывать юридическую помощь, но, более того, отсутствовали квалификационные требования к ним.

Наконец, Федеральный закон "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации" от 21.11.2011г. № 324-ФЗ не только установил основные гарантии реализации права граждан РФ на получение бесплатной квалифицированной юридической помощи, но и сформировал организационно-правовые основы формирования государственной и негосударственной систем бесплатной юридической помощи. Кроме того, он установил категории граждан, имеющих право на получение такой помощи.

Как показывает практика нашей работы в юридической клинике юридического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского, при работе с такими гражданами возникает ряд проблем. Так, нередко юрист должен преодолеть недоверие гражданина непосредственно к юристу, к организации, которую он представляет, и даже к государственному аппарату в целом. Часто присутствуют психологические барьеры, нежелание граждан отвечать на поставленные вопросы (ответы на которые необходимы для правильного разрешения дела), страхи и неверие в то, что оказанная консультация может способствовать благополучному разрешению проблемы.

В связи с этим мы предлагаем профессиональное юридическое общение осуществлять последовательно по четырем стадиям - подготовительной, стадии установления психологического контакта, стадии убеждения, заключительной стадии.

Подготовительная стадия основана на проективной рефлексии юристом предстоящего общения. Стадия установления психологического контакта направлена на создание обстановки конструктивного общения и позитивного сотрудничества. На стадии убеждения юрист исследует проблему и предлагает варианты ее решения, используя как прямой, так и опосредованный процесс убеждения. Заключительная стадия – это подведение итогов профессионального общения и его завершение [1].

Успешность в общении между юрисконсультантом и гражданином, обратившимся за консультацией, во многом зависит от установления психологического контакта. Психологический контакт складывается в ходе общения, и его обязательной предпосылкой является обоюдная готовность к восприятию и пониманию лицами друг друга.

Для установления психологического контакта важно создать у гражданина хорошее первое впечатление о юристе. В процессе общения разумно его последовательно и настойчиво улучшать, укрепляя представление о себе как о человеке, которому можно и нужно довериться, чтобы решить свою проблему. Для этого юрист должен выражать готовность помочь, понимание, сочувствие к гражданину, внимание к его проблеме.

Основной задачей, которую решает юрист в процессе установления психологического контакта, является снятие напряжения и психологических барьеров.

Успешность установления психологического контакта юрист может определить по следующим признакам: голос и поза собеседника становятся более непринужденными, из них исчезает напряженность; устанавливается нормальный контакт глаз; паузы после вопросов юриста становятся короче, начинают преобладать собственные высказывания собеседника, более развернутые ответы.

Для установления и пролонгации психологического контакта необходимо использовать прием «психологическое поглаживание», который направлен на «признание понимаемых юристом положительных моментов в поведении и личности партнера по общению, наличие правоты в его позиции и словах, выражении понимания его» [8, с. 178]. Используя данный прием, юрист выражает понимание чувств и опасений собеседника, высказывает одобрение его действий и, тем самым, побуждает его к ответному признанию достоинств и правды юриста, что, таким образом, способствует установлению позитивного психологического контакта.

Кроме того, юристу необходимо научиться понимать язык невербального общения. Это важно по нескольким причинам. Во-первых, словами можно передать только фактические знания. Чувства, не поддающиеся словесному выражению, передаются на языке невербального общения. Во-вторых, знание этого языка показывает, насколько участники общения (юрист и клиент) умеют владеть собой. И, наконец, невербальное общение особенно ценно тем, что оно спонтанно и проявляется бессознательно. Поэтому, несмотря на то, что люди взвешивают свои слова и контролируют мимику, часто возможна утечка скрываемых чувств через жесты, интонацию и окраску голоса. Спецификой невербальных компонентов так же можно считать тот факт, что обычно все невербальные компоненты используются в очень короткий промежуток времени.

Много информации о собеседнике можно получить через анализ его позы. Так, скрещивая руки на груди, человек бессознательно пытается возвести барьер между собой и чем-либо неприятным [6, с. 103]. Этот жест показывает, что человек нервничает, настроен агрессивно или оборонительно. Юристу следует помнить, что пока руки собеседника остаются скрещенными, его негативное отношение сохраняется. Такой жест, как обхватывание предплечий также показывает, что человек усиливает защиту и при этом одновременно пытается успокоиться.

В том случае, если человек испытывает те же негативные эмоции страха, недоверия, но лучше контролирует свое тело, возможно использование более замаскированного жеста – частичного скрещивания [6, с. 110]. Это положение, при котором одна рука закрывает корпус, касаясь или обхватывая другую руку. Оказывая консультации женщинам, мы отметили, что примером “замаскированного” скрещивания рук может быть поза, когда женщина ставит сумку себе на колени и при этом чуть придерживает ее руками, формируя своеобразный барьер [7, с. 105].

О наличии психологических барьеров свидетельствуют и сцепленные кисти. Руки могут быть сцеплены в трех положениях: перед лицом, на столе или на коленях. При этом, чем выше расположены сцепленные кисти, тем сложнее убедить человека в чем-либо. В таком случае, чтобы убрать закрытую позу, необходимо подать собеседнику что-нибудь – ручку, блокнот и т.д. Можно попросить собеседника чуть наклониться вперед, чтобы рассмотреть что-то важное.

Самый доступный и наиболее широко применяемый путь получения психологической информации о человеке, представляющем профессиональный интерес для юриста, – наблюдение за ним, со стороны, при разговоре, при профессиональном контакте. Это так называемое психологическое наблюдение, целью которого

является визуальная экспресс-диагностика психологических особенностей человека по его внешнему виду и поведенческим проявлениям. Однако, процесс экспресс-диагностики занимает обычно малое время, поскольку для того, чтобы установить позитивный психологический контакт, юрист уже должен понимать, каковы психологические особенности доверителя.

Определение типа личности помогает юристу решить, использование каких приемов будет наиболее эффективно по отношению к данному клиенту. Таким образом, в ходе профессионального юридического общения юристу следует оценивать не столько личность собеседника как целостную совокупность ряда разнообразных признаков (в частности, социальных, психологических, культурологических, национальных особенностей, характеризующих в своей совокупности каждого конкретного человека), сколько специфические черты его характера и на их основе предположительно выявлять тип личности по определению акцентуации характера клиента.

Акцентуация характера (акцентуированные свойства характера) - это “крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим” [5, с. 10]. Следовательно, акцентуация предполагает усиление степени выраженности определенной черты характера субъекта на фоне других особенностей, свойств его характера, вследствие чего данная черта и становится акцентуированной. Таким образом, диагностика определенного вида акцентуации характера человека позволяет прогнозировать его поведение.

Различные авторы (А.Е. Личко, К. Леонгард и др.) предлагают разные классификации акцентуаций характера. В своей практической деятельности мы используем классификации обоих авторов [4, 5].

Рассмотрим некоторые, наиболее распространенные типы акцентуаций характера.

1. Гипертимный тип. Людям данного типа свойственны активная жестикуляция, выраженность мимики, размашистая походка, большая подвижность. Среди черт характера можно указать такие, как: почти всегда повышенный фон настроения и оптимизм, избыточная общительность, непереносимость одиночества и критических замечаний в свой адрес. Также людям с гипертимным типом характера присущи поверхностность, разбросанность в решении проблемы.

Помимо “чистого” гипертимного типа характера встречаются и различные, смешанные с ним, типы. Наиболее распространенным из них является гипертимно-неустойчивый тип характера (для него характерны оптимизм, живой интерес к новому, сильное стремление к лидерству); гипертимно-истероидный (демонстративный) тип личности, для которой склонность к демонстративному поведению, стремление произвести впечатление на других являются ведущими; гипертимно-эксплозивный тип личности, в структуре характера которой доминируют раздражительность, гневливость, агрессивность, вспыльчивость. Однако агрессивные, импульсивные, эмоционально насыщенные реакции не носят глубокого, застойного характера. В целом, лица, наделенные чертами характера по гипертимному типу, весьма отходчивы, не злопамятны.

2. Неустойчивый тип. Среди присущих им черт характера можно отметить несамостоятельность, безволие, покладистость, исполнительность и дисциплинированность, недостаточную инициативность. Их эмоции крайне нестабильны, нет каких-либо устойчивых жизненных планов на будущее. Часто бывают зависимы от мнения другого человека. Люди с таким типом акцентуации требуют к себе большего внимания, оказания им поддержки.

3. Конформный тип. Он близок к описанному выше неустойчивому. Эти люди слепо подчиняются своей среде, руководствуются жизненным правилом “жить как все”. Как указывает Личко А.Е., “черты этого типа — постоянная готовность подчиниться голосу большинства” [5, с. 187]. Под “большинством” в данном случае подразумевается привычное непосредственное окружение.

Таким личностям свойственны недоверие и настороженное отношение к незнакомцам; они консерваторы по натуре, не любят перемен, поскольку долго приспосабливаются к ним и трудно осваиваются в новой ситуации.

4. Сенситивный тип. Основной чертой характера людей данного типа является выраженное чувство собственной неполноценности. Лица, наделенные свойствами сенситивной акцентуации, отличаются чрезмерной чувствительностью, повышенной впечатлительностью. Внешне они робки, излишне застенчивы. Им присущи такие черты характера, как сильное чувство долга, высокие моральные требования к самим себе, самокритичность, повышенная обидчивость, замкнутость.

5. Психастенический тип напоминает отдельными чертами (повышенная чувствительность, впечатлительность, замкнутость, застенчивость) сенситивный тип акцентуации. Однако, главной отличительной чертой психастенического типа характера является повышенная тревожность, мнительность. В данном случае тревожность является ведущим свойством характера и накладывает заметный отпечаток на поведение в целом. При принятии решений часто проявляется склонность к необоснованным сомнениям, из-за которых явно видны нерешительность, безынициативность, навязчивое беспокойство, склонность к рассуждательству, тревожная

мнительность. Люди такого типа хотят, прежде чем начать действовать, еще и еще раз убедиться, что лучшее решение найти невозможно, что более удачных вариантов не существует.

При работе с такими лицами важно учитывать, что ситуации с непредсказуемым исходом, с быстрой сменой привычной обстановки, не поддающиеся планированию, для них являются стрессовыми.

6. Эпилептоидный тип. Внешне такие люди показывают хороший контроль за собой, их движения, как правило, уверенны, жестикуляция является сдержанной. Они могут выглядеть подчеркнуто корректными, выделяться своей аккуратностью, педантизмом в соблюдении правил поведения. Наиболее ярко у данного типа проявляются избыточная агрессивность, раздражительность, гневливость, импульсивность, постоянная конфликтность с окружающими. При этом поводами для конфликтов могут быть самые незначительные ущемления их интересов.

Людям такого типа свойственны такие черты характера, как целеустремленность, тщательность, аккуратность, пунктуальность. Обладая достаточно высоким уровнем самооценки, такие люди бывают чрезмерны требовательны к окружающим. Их мышление отличается излишней скрупулезностью, педантичностью, замедленностью мыслительных процессов.

7. Истероидный тип. Главная черта этого типа: беспредельный эгоцентризм, желание быть признанным исключительным (основной потребностью здесь можно считать потребность в признании). Таким людям свойственны завышенная самооценка, демонстративность (стремление быть в центре внимания), повышенная обидчивость, иногда лицемерие.

Кажущаяся эмоциональность в действительности оборачивается отсутствием глубоких искренних чувств при большой выраженности эмоций, театральности. Как правило, человек с истероидным типом акцентуации характера стремится к лидерству, но при этом обычно становится “лидером на час”. Людям данного типа присуще фантазирование, которое предназначено для определенных слушателей. При этом важно знать, что они легко вживаются в выдуманную роль и ведут себя соответственно ей, а часто и начинают верить в собственную фантазию.

8. Шизоидный тип. Внешне люди такого типа отличаются скупой жестикуляцией, при общении держат дистанцию, в разговоре излагают информацию сухо, без эмоций. Такие люди ориентированы главным образом на свой внутренний мир, а потому не способны взглянуть на себя со стороны, встать на место других. Обычно они трудны в общении, замкнуты, не любят, когда им “лезут в душу”.

9. Отдельно стоит указать и тип с чертами характера “застревающей” личности, который был введен К. Леонгардом. Данный тип акцентуации несколько похож на эпилептоидный тип. Его особенность состоит в том, что “стоит лишь человеку такого типа вернуться мыслью к случившемуся, как немедленно оживают и сопровождавшие стресс эмоции. Застревание наиболее ярко проявляется тогда, когда затронуты личные интересы акцентуированной личности” [4, с. 62]. Лица данного типа выделяются “одержимостью”, захваченностью какой-либо идеей, которая становится для них доминирующей. Обычно у них ранимое самолюбие, выраженное честолюбие, завышенная самооценка. Их поведение отличается самоуверенностью, временами переходящей, особенно когда их мнение не разделяют другие, в заносчивость. Лица такого типа крайне несговорчивы при отстаивании своих взглядов.

Таким образом, мы рассмотрели основные, наиболее распространенные типы акцентуированных свойств характера, которые могут вызывать профессиональный интерес у юристов. Некоторые из названных типов характера могут быть смешанными.

На практике иногда возникают ситуации, когда сложно или даже невозможно определить тип личности клиента, поэтому для удобства в работе мы поделили обозначенные типы личности на 2 группы, условно обозначенные нами как так называемые “сильные” и “слабые”. Критерием деления здесь является то, необходимо ли в работе большее внимание уделять повышению самооценки собеседника, формировать у него чувство уверенности в своих силах, или же, напротив, юрист должен сформировать у собеседника чувство общности, защищенности, оказать ему психологическую поддержку.

“Сильные” типы характера: истероидный, эпилептоидный, тип с чертами характера “застревающей” личности, гипертимный (особенно гипертимно-истероидный).

К “слабым” типам характера относятся неустойчивый, конформный, сенситивный, психастенический.

Поскольку рамки данной статьи ограничивают нас, далее в качестве примера нами приведен алгоритм взаимодействия юрисконсульта с гипертимным типом личности, так как он встречается достаточно часто (в нашей практике – 19% от общего числа обратившихся).

1. Подготовительная стадия.

1.1. Самое начало общения юриста с любым типом личности предполагает создание юристом благоприятных исходных условий общения. Можно предложить гражданину присесть, представиться, выполнить

формальные действия (если оказание консультации предполагает оформление каких-либо документов, например, расписки или учетной карточки регистрации обращений граждан), предложить рассказать о сути проблемы. Кроме этого, юрист должен следить, чтобы его поза была открытой, нейтральной, жестикация по возможности минимальной.

1.2. Во время свободного рассказа субъекта юрист обязательно анализирует позу, манеру говорить, мимику, жестикацию субъекта. Целесообразно использовать технику активного слушания, которая направлена на формирование у субъекта чувства уверенности в благожелательном отношении юриста к его личности. Задача юриста заключается в том, чтобы слушать, изучать, понимать, оценивать. Данная техника реализуется через: наклон тела в сторону говорящего, заинтересованный взгляд, нейтральные, предельно короткие фразы, свидетельствующие о внимательном слушании, стимулирование подробного изложения (например, через фразы “Да, да... продолжайте”, “И как Вы поступили дальше?”).

1.3. Далее юрист оценивает позу субъекта: открытая она или закрытая.

1.3.1. Если поза закрытая, то необходимо совершить действия, направленные на то, чтобы поменять ее на открытую. Например, можно протянуть субъекту образец подготовленного документа или попросить наклониться к монитору, чтобы рассмотреть что-то важное. При этом поза самого юриста должна быть открытой; в идеале, его ладони должны быть раскрыты. Кроме того, важно проанализировать позу доверителя: является ли она «уверенной» или «неуверенной».

1.3.2. Если поза открытая, то юрист смело может использовать технику унисона, продолжая использовать технику активного слушания [2].

Техника унисона – невербальная техника, направленная на снятие барьеров. Во-первых, юрист здесь ни в коем случае не должен вторгаться в “зону безопасности”. Далее, используется прием “отзеркаливания” - копирование жестов, мимики и слов собеседника. Этим самым юрист показывает, что он согласен со своим собеседником, вызывает у последнего чувство эмоциональной близости. Необходимо отметить, что не стоит копировать закрытые позы и жесты, т.е. барьеры. Нет смысла так же повторять каждое движение собеседника, нужно сосредоточиться на отражении только значимых поз или жестов.

1.4. Также юристу в процессе разговора важно отслеживать, переходит ли рассказ субъекта от фактов к эмоциям.

1.4.1. Если да, то юристу следует остановить свободный рассказ субъекта, предложить ему успокоиться, при необходимости выдержать паузу. При этом идет анализ эмоций субъекта: агрессия, раздражение, слезы и т.д.

1.4.2. Если нет, то продолжается процесс нерефлексивного слушания. При наличии достаточных оснований можно переходить к процессу рефлексивного слушания.

1.5. Итогом данного этапа является определение типа личности по определению акцентуации характера доверителя. Если данных недостаточно, нужно отнести его к одной из групп, указанных выше.

2. Стадия установления психологического контакта.

2.1. На стадии установления психологического контакта целесообразно продолжать использовать технику активного слушания. Как правило, данный тип личности не нуждается в поддержании речевой активности и самостоятельно начинает рассказывать о своей проблеме.

2.2. Возможна ситуация, когда повышенная речевая активность субъекта начинает препятствовать рассмотрению проблемы (например, появляются истории из жизни, рассказ уходит в сторону).

2.2.1. Если это так, то юрист должен выдержать паузу, а затем вернуться к сути рассматриваемого вопроса путем постановки уточняющих вопросов.

2.2.2. Если нет, то юристу следует постепенно переходить к приемам рефлексивного слушания. Возможно использовать приемы перефразирования и резюмирования.

3. Стадия убеждения.

3.1. Юрист должен проанализировать, что необходимо в данной конкретной ситуации общения: нужно оказать доверительно психологическую поддержку через создание чувства общности или поддержать уверенность субъекта в собственных силах.

3.1.1. Если клиенту требуется психологическая поддержка, юрист должен использовать «Мы»-технику.

“Мы”-техника направлена на оказание поддержки, когда юрист, формируя у собеседника чувство защищенности и общности с юристом, строит фразы, используя слово “мы”: “мы можем обратиться...”, “мы можем поступить следующим образом...”.

3.1.2. Если нужно поддержать уверенность клиента в собственных силах, то для юриста оптимально использование «Вы»-техники.

“Вы”-техника направлена на ситуационное повышение самооценки собеседника, формирование у него уверенности в своих силах, в том, что он самостоятельно способен решить возникшую проблему. Применяя

данную технику, юрист строит фразы таким образом, чтобы продемонстрировать собеседнику признание его личности юристом. Например, “Вы могли бы...” вместо “Я считаю, нужно...”, “Вы правы” вместо “Я согласен” и т.п.

3.2. На стадии убеждения, в зависимости от того, как складывается ситуация общения, юрист может использовать любой из приемов психологического воздействия [3].

3.3. Если юрист предполагает, что субъект не будет удовлетворен результатами консультации (например, следует отказ в рассмотрении вопроса права), целесообразно использовать технику накопления согласий. Юрист ставит вопросы таким образом, чтобы собеседник мог ответить на них только “да”. Если человек несколько раз подряд сказал “да”, у него возникает фиксированная психологическая установка и в последующем продолжать соглашаться с юристом.

3.4. Если ситуация общения носит характер скрытого взаимодействия, юрист использует технику мнимого согласия, когда юрист демонстрирует согласие с позицией собеседника, своими аргументами подтверждает ее, а потом, после установления позитивного психологического контакта, приводит контраргумент. Достоинство данной техники состоит в том, что юрист воспринимается как специалист, более осведомленный в вопросе, чем собеседник, к тому же у гражданина возникает впечатление, что он сам дошел до решения, которое в другой ситуации сразу бы отверг.

4. Заключительная стадия. На заключительной стадии можно использовать любой из описанных ранее приемов, в зависимости от ситуации.

При завершении ситуации общения необходимо подвести доверителя к необходимости завершить разговор; важно остаться в своей социальной роли.

В рамках проводимого двухлетнего исследования к 2013г. в юридической клинике юридического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского нами было проведено 78 бесплатных юридических консультаций.

В ходе исследования определялся тип акцентуации характера обратившегося гражданина и, на основании этого, выбирались техники и приемы психологического воздействия, которые необходимо применять для установления позитивного психологического контакта.

Проведенное исследование показало, что до определения юристом типа личности клиента, на подготовительной стадии позитивный психологический контакт был установлен с 12,8 % от общего числа обратившихся, 55,7 % клиентов шли на контакт с юристом крайне неохотно.

Использование же психотехник профессионального юридического общения, применяемых к конкретному типу личности клиента, который был определен юристом, психологический контакт был установлен с 42,4 % граждан.

Таким образом, считаем, что определение типа личности клиента юристом имеет ключевое значение для установления и пролонгации позитивного психологического контакта, поскольку помогает юристу определить, использование каких психологических приемов и техник будет наиболее эффективно при работе с данным клиентом.

#### Список литературы

1. Васько Е.В. Анализ эмоционального реагирования несовершеннолетних потерпевших в ситуациях пролонгированной инцестуальной связи // Российский психологический журнал. 2009. Т.6. №3. С. 42-48.
2. Васько Е.В. Психическое и психологическое воздействие в уголовном процессе – к определению понятий // Российский психологический журнал. 2010. Т.7. №1. С. 25-36.
3. Васько Е.В. Стратегии психологического воздействия в ходе проведения допроса: теоретический и прикладной аспекты // Приволжский научный журнал. 2010. №1 (13). С. 256-263.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Киев, 1981.- 236 с.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб., Л.: Медицина, 1983,- 256 с.
6. Язык телодвижений. Расширенная версия / Алан Пиз, Барбара Пиз; [пер. с англ. Т. Новиковой]. М.: Эксмо, 2012.- 448 с.
7. Серегина Е.В. Психологические особенности профессионального общения юрисконсульта с различными категориями граждан при оказании бесплатной юридической помощи (на примере юридических клиник) // Приволжский научный вестник. 2014. № 3-2 (31). С. 103-106.
8. Столяренко А.М. Психологические приемы в работе юриста: Практ. пособие. - М.: Юрайт, 2000. – 288 с.

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

**СЕКЦИЯ №20.  
ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

**СЕКЦИЯ №21.  
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

**СЕКЦИЯ №22.  
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

**ВИНА И СТЫД: ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ**

**Алимов А.А.**

Балашовский институт Саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского, г. Балашов

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Феномены вины и стыда как регуляторы социального поведения в контексте традиционных и современных ценностей (кросскультурное исследование)»), проект № 13-06-00492а.

В современном обществе сложилась такая социальная ситуация, в которой происходит трансформация системы ценностей и норм поведения людей. Иначе выстраиваются приоритеты ценностей: интересы личности зачастую ставятся выше интересов коллектива и общества. Меняются и нравственные ориентиры. Особое значение приобретают такие качества личности как «смекалка», «хитрость», «агрессивность», «предприимчивость» и т.п. Менее значимыми становятся такие нравственные категории, как «добросовестный труд», «бескорыстие», «честность», «скромность» и др. В общественном сознании происходит подмена ценностей: стремление к удовольствию, наличию благ материального мира, отчуждение друг от друга, культ бездуховного комфорта становятся для большинства людей целью в жизни.

В этой ситуации представители старшего поколения, обладающие в основном традиционной системой ценностей, вынуждены сталкиваться с проблемой соотнесения своих нравственных принципов с социально-экономическими реалиями. Молодое поколение людей, живущих в мире информационного прогресса, находится в ситуации, которая в психологических исследованиях обозначается как "процесс обнищания души при обогащении информацией" [1].

В различных исследованиях в качестве индикатора моральной саморегуляции личности называется способность индивида к переживанию чувств вины и стыда (Г.А. Брандт, В.А. Вичев, Е.А. Дженкова, И.С. Кон, Е.В. Короткова, А.М. Лобок, Т.Г. Стефаненко и др.). По мнению авторов, наличие способности к переживанию вины и стыда выступает показателем сформированности нравственных ориентаций личности.

В работах Дженковой Е.А. стыд и вина рассматриваются как важнейший внутренний механизм, отвечающий за соблюдение человеком общественных нравственных норм. При этом основным отличием между этими феноменами является то, что первый из них сфокусирован на внешней оценке каких-либо событий, а второй ориентирован преимущественно на самооценку индивида. Возникновение чувства стыда связано с общественным осуждением поступка человека, нарушением им установленных норм поведения. Чувство вины проявляется в результате осознания человеком ошибочности собственных действий. Стыд и вина как нравственные понятия более значимы для представителей старшего поколения и членов общества, занимающих относительно высокое социальное положение [2].

В исследованиях Коротковой Е.В. вина и стыд понимаются как интегральные показатели системы отношений личности, в которую включены неприятие себя и других, обидчивость, враждебность, подозрительность, экстернальность и ведомость. Вина и стыд выступают личностными конструктами, отраженными в сознании устойчивыми семантическими характеристиками. Значимой характеристикой в

семантическом пространстве вины является отношение к поступку, в семантическом пространстве стыда - характеристики, описывающие отношение к себе, телесность и публичность. Вина – это отрицательное отношение к своему поступку, когда негативные события интерпретируются как результат своего поведения. Стыд - отрицательное отношение к своему «Я», когда оно оценивается в качестве причины негативных событий [3].

Джонсон и Мединус считают, что эффективность переживаний стыда и вины в процессах социального регулирования в малых сообществах значительно выше, чем в урбанистическом обществе. Они связывают этот феномен с включенностью современного человека во многие социальные группы, на внутригрупповые ценности которых при общении он должен ориентироваться. Также возможность свободного выбора референтной группы и анонимность в обществе является причиной меньшей склонности личности к переживаниям вины, которые все более вытесняются переживанием стыда, понимаемым авторами как реакция на гласность проступка [4].

В психологических исследованиях стыд связывают с ориентацией личности на внешнюю оценку, с ситуацией, когда о проступке известно окружающим. Вина же связана с ориентацией на самооценку, оценку поступков с точки зрения их соотношения с собственной системой ценностей и нравственных убеждений.

Несмотря на то, что в различных психологических концепциях вину и стыд принято рассматривать в контексте взаимодействия с другими людьми, исследование особенностей вины и стыда у представителей разных поколений людей в них не ставился. В связи с этим мы решили исследовать чувство стыда и вины в связи с ценностными ориентациями личности у представителей двух возрастных групп.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2014 года. Исследование проводилось в г.Балашов Саратовской области. В нем принимали участие 90 человек, представляющие две возрастные группы. Младшую возрастную группу составили 50 студентов БИ СГУ в возрасте 17-19 лет. Представителями старшей возрастной группы стали 40 человек в возрасте 40-50 лет. Все группы были выровнены по полу.

Целью нашего исследования было выявление специфики переживания чувств вины и стыда у представителей разных возрастных групп и связи этих чувств с ценностными ориентациями.

Достижение цели исследования предполагало решение следующих задач: изучить специфику содержания структуры ценностных ориентаций представителей двух возрастных групп, выявить особенности переживания ими чувств вины и стыда, установить взаимосвязь ценностных ориентаций и переживания чувства вины и стыда испытуемых.

Для этого были применены такие диагностические процедуры как изучение структуры ценностных ориентаций испытуемых с помощью методики диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнов), измерение выраженности чувства вины и стыда у представителей разных возрастных групп посредством использования «Опросника межличностной вины IGQ» (L.E.O'Connor, J.W. Berry, J. Weiss, M. Bush & H. Sampson). Для изучения показателей вины, стыда, экстернальности и отстраненности была применена методика «Измерение чувства вины и стыда» (TestofSelf – Conscious Affect (TOSCA) (Дж. П. Тангней).

По результатам исследования специфики содержания структуры ценностных ориентаций представителей младшего и старшего поколений можно отметить, что доминирующими ценностями представителей старшей возрастной группы являются такие ценности как высокое материальное благосостояние, высокий социальный статус и управление людьми. При этом для молодежи таким ценностями являются любовь, здоровье, а также поиск и наслаждение прекрасным. Можно утверждать, что ценности представителей старшего поколения скорее ориентированы на внешний мир, т.е. действительность, которая побуждает их «иметь» и «делать», подчиняться культуре деятельности, предполагая социальное признание, изменение своего положения в социуме. Приоритетные ценности младшего поколения связаны с самоопределением, стремлением гармонично развивать свой внутренний мир.

Вторая задача исследования заключалась в определении возрастных особенностей переживания чувств вины и стыда. Для этого мы измерили содержание и выраженность этих чувств у испытуемых разных возрастных групп.

Так, в ходе выявления выраженности чувства вины и стыда было установлено, что для представителей младшего поколения более выраженным чувством является *чувство вины* (72% испытуемых). Такое чувство, согласно традиционному пониманию, предполагает ориентацию личности на свой внутренний мир, самооценку своих действий, связано с внутренними убеждениями молодых людей, переживается как разлад с собственной совестью, как нарушение внутренних нравственных установок. Это подтверждают и низкие показатели по шкале экстернальности той же методики. Представители старшего поколения склонны испытывать *чувство стыда* (68% испытуемых). Данное чувство возникает при нарушениях социальных норм, принятых в группе, в ситуации, когда о содеянном становится известно окружающим, предполагает ориентацию на оценку внешнего окружения. Представители старшей возрастной группы испытывают страх быть осужденным людьми, либо,

наоборот, переживают недовольства поступками своих сограждан. Эти результаты подтверждают высокие показатели по шкале экстернальность и значительный удельный вес ценности «Высокий социальный статус и управление людьми».

По итогам изучения содержания чувства вины испытуемых было установлено, что как для представителей младшего, так и старшего поколений наиболее ярко выраженной формой иррациональной вины является так называемая *вина выжившего* (64% молодых людей и 62% старшего возраста). Такое чувство обычно испытывают люди, имеющие более высокий социальный статус, лучшее чем у других материальное положение или просто добившиеся больших успехов в каких-либо видах деятельности. Вина проявляется здесь в поиске оправданий своей успешности перед другими. Переживая это чувство, они как бы пытаются вернуться назад, на прежний уровень.

Для реализации задачи, связанной с установлением взаимосвязи ценностных ориентаций и переживания чувства вины и стыда испытуемых полученные результаты были подвергнуты анализу с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. В итоге в результатах исследования молодых людей была установлена корреляционную связь между такими показателями как ценность познания нового и чувство стыда ( $r=0,32$ ,  $p \leq 0,05$ ), что может говорить о переживаниях по поводу возникающих неудач в учебной деятельности, связанных с ленью, нехваткой времени и т.д; ценность здоровья и чувство отстраненности ( $r=0,301$ ,  $p \leq 0,05$ ), что может свидетельствовать о нарушениях чувства духовного равновесия, связанных с состоянием здоровья (вредные привычки, экологическая обстановка и т.п.).

У представителей старшего поколения выявлена корреляционная связь между показателями ценности познания нового и чувством вины ненависти к себе ( $r=0,312$ ,  $p \leq 0,05$ ), т.е. они испытывают страх осуждения окружающих стремления к саморазвитию, самообразованию в силу сложившихся стереотипов общества (время для познания нового ушло); ценности высокого социального статуса и чувства экстернальности ( $r=0,329$ ,  $p \leq 0,05$ ), т.е. чем сильнее человек желает добиться чего-то в жизни, тем сильнее он склонен приписывать удачи или неудачи в достижении собственных целей внешним факторам – судьбе, окружающим, сглазу и т.д.; ценностью высокого социального статуса и чувства ненависти к себе ( $r=0,351$ ,  $p \leq 0,05$ ), что может быть связано с переживанием не востребованности при достижении определенных успехов; ценностью социальной активности и чувством вины отдаления ( $r=0,431$ ,  $p \leq 0,01$ ), т.е. переживанием внутреннего противоречия между желанием достичь успехов и сложившимся ранее стереотипом «не выделяться».

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать выводы, согласно которым существует возрастная специфика в переживаниях чувств вины и стыда. Представители старшего поколения в большей степени склонны испытывать стыд, по сравнению с представителями молодого поколения, которым свойственно переживание чувства вины. Обнаружены и некоторые взаимосвязи между показателями чувств вины и стыда и показателями ценностных ориентаций респондентов.

В дальнейшем приоритетными направлениями исследования мы считаем определение условий актуализации чувств вины и стыда в различных ситуациях социального взаимодействия, установление связи способности к переживанию чувств вины и стыда с доминирующими способами совладания в трудных жизненных ситуациях и др.

Результаты исследования могут быть полезны в практике работы различных образовательных, социальных и других учреждений, связанных с вопросами молодежной политики в области духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

#### Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г.Асмолов, И.А.Володарская, Н.Г.Салмина, Г.В.Бурменская, О.А.Карабанова // Вопросы психологии. – 2007.- №4.
2. Дженкова, Е.А. Концепты "стыд" и "вина" в русской и немецкой лингвокультурах / Е.А.Дженкова: автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.20 / Волг. гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2005. - 22 с.
3. Короткова, Е.В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: автореф. дис. ... канд. психол. наук. (19.00.05) / Е.В.Короткова. – Ростов н/Д., 2002. – 15 с.
4. Стеглянникова, С.В. Моральные регулятивы культуры: совесть, стыд, долг и вина / С.В. Стеглянникова: монография. - Норильск: Норильский индустриальный ин-т, 2006 - 131 с.

## НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО, КАК ФАКТОР ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ

Титкова Л.С.

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

В настоящее время большой интерес психологов, медиков и ученых, работающих по другим направлениям, занимает вопрос интеллектуального долголетия. Этой теме посвящено много самых разнообразных исследований.

По различным периодизациям пожилой возраст варьируется от 50 до 75 лет (мы взяли крайние точки). Некоторые авторы, в частности Bromley D. (1966), ставит нижнюю границу данного возраста 40 лет, что на наш взгляд не совсем правильно. Результаты десятков исследований, посвященных анализу биографий ученых, композиторов, писателей и художников, свидетельствуют о том, что пик творческой активности человека приходится на период с 30 до 42-45 лет. С другой стороны довольно сложно определить границы старости, так как здесь играют роль как субъективные факторы, такие как самоощущения человека, так и объективные это показатели увядания физических, интеллектуальных и душевных сил.

Вся история жизни человека складывается в процессе его индивидуальной жизнедеятельности, в ней отражаются события, виды деятельности, которыми он занимался, успехи и неудачи. Ананьев Б.Г. пишет «...структура жизненного пути и его временные характеристики определяются общественно-классовым статусом личности, его функциями и ролями в определенном обществе, в конкретной экономической формации. Поэтому как структура жизненного пути, так и основные ее моменты (старт, оптимумы, финиш) изменяются от поколения к поколению» [1, с.45].

В настоящее время значительно увеличилась продолжительность жизни людей, их физическая и интеллектуальная активность. По исследованиям динамики развития интеллекта Хорн (1980) было установлено, что у людей старше 40 лет показатели тестов оказались намного выше, чем у 20-30-ти летних. А у лиц с высоким образовательным уровнем оценки многих интеллектуальных способностей продолжают с возрастом повышаться [2, с.149].

По исследованиям Шайи (1983) от 45% до 60% людей показывают устойчивые результаты по тестам на всем протяжении взрослости вплоть до 70 лет. Из них 10-15 % показывают все более высокие результаты до 75 лет. Примерно 30 % человек со временем ухудшают свои результаты после 60 лет [2, с.150].

Таким образом, нельзя говорить о больших интеллектуальных потерях в пожилом возрасте. Да и само понятие пожилого возраста вряд ли можно отнести к современным людям 50-60 лет, не говоря уже, о сорокалетних.

Люди по-разному проходят свой жизненный путь, по-разному преодолевают свои трудности и неудачи, что связано с индивидуально-психологическими особенностями личности. Одни остаются активными и самостоятельными вплоть до конца жизни, другие неуверенными, пассивными пессимистами, считающими, что все зависит от каких-то внешних сил. Человек входит в средний возраст с различным багажом жизненного опыта, физических и интеллектуальных возможностей, с разными ценностями. Эти различия и определяют степень последующей адаптации личности к новому возрасту и социально-общественному статусу. Человек стоит перед необходимостью перемены всей структуры своей жизни. Какой будет его дальнейшая жизнь на новом этапе возрастного развития, успешность социализации в новом статусе зависит от его жизненной позиции, установок, ценностей, личностных особенностей, а также его желания дальнейшей самореализации. Один из путей продления жизненной активности связан с творческой деятельностью, в частности, научным творчеством. Жизнь многих выдающихся ученых, писателей, композиторов является этому примером. Здесь можно назвать основателя тестологии Джеймса М. Кеттелла, который прожил долгую жизнь (84 года с 1860-1944гг) и до последних дней занимался наукой. Основатель психоанализа Зигмунд Фрейд прожил 83 года (1856-1939), последователь З. Фрейда и основоположник аналитической психологии Карл Г. Юнг прожил 86 лет (1875-1961). Иван Петрович Павлов, знаменитый физиолог, автор учения об условных рефлексах и создатель Института Физиологии, директором которого он был до конца своих дней, прожил активной жизнью до 71 года. Этот список можно было бы продолжить фамилиями и психологов, и научных деятелей, и деятелей культуры.

Исследование, проведенное авторами в 2012 г. двух групп пенсионеров, которые составляли люди, ведущие активный образ жизни и люди, доживающие свой век, показало значимые различия по интеллектуальным показателям между двумя этими группами [4, с.224-229].

Данное исследование посвящено изучению интеллектуальных способностей людей зрелого возраста, которые работают и ведут научную деятельность, пишут статьи и монографии. Было выдвинуто предположение о

том, что работающие пенсионеры, которые занимаются научной деятельностью, значительно превосходят пенсионеров, работающих в других областях по интеллектуальным показателям.

Исследование проводилось на базе научно-исследовательского института. В нем участвовали сотрудники в возрасте от 60 до 75 лет, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью, имеющие достаточное количество научных публикаций и продолжающие работать в своей области (в дальнейшем группа Н). В качестве контрольной группы выступили пенсионеры этого же возраста, также работающие, но в других сферах жизнедеятельности и ведущие активный образ жизни (в дальнейшем группа Р). Для измерения интеллектуальных способностей были использованы прогрессивные матрицы Дж. Равена, которые лучше всего подходят к данной возрастной группе. Тест предназначен для диагностики уровня интеллектуального развития и оценивает способность к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности, иными словами проверяет логичность мышления. Сам автор не считает, что таким образом можно производить измерения некоего абсолютного интеллекта, однако существующие результаты дают понять, что измеренные тестом умения и навыки в определенной мере репрезентируют интеллект [5].

Первоначальные результаты диагностики по матрицам Равена представлены на Рисунке 1. Сравнительный анализ проводился по данным полученным, после выполнения задания в группах Н и Р.

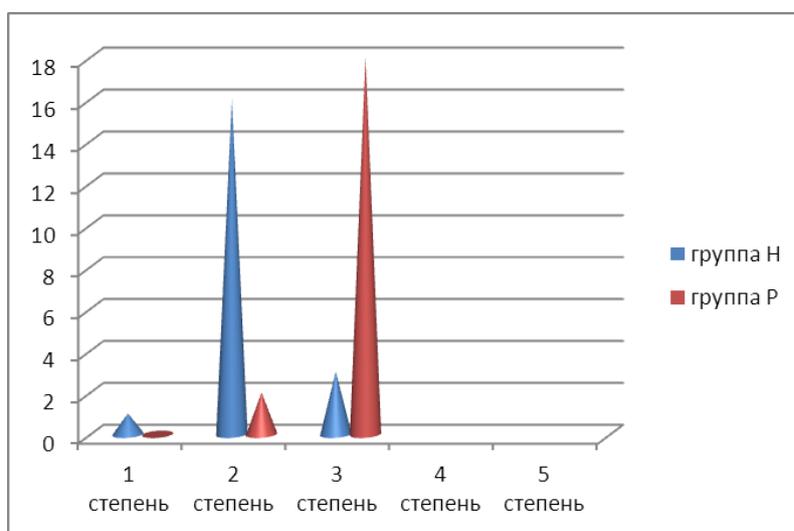


Рис.1. Распределение двух групп по количеству правильно выполненных заданий

В Табл. 1 дана характеристика степени развития интеллекта по данной методике [5].

Таблица 1

Распределение интеллекта согласно проценту, выполненных заданий

Проценты	Степень	Итог
95 % и больше	1 степень	Особо высокоразвитый интеллект испытуемого соответствующей возрастной группы
75-95 %	2 степень	Незаурядный интеллект для данной возрастной группы
25-74%	3 степень	Средний интеллект для данной возрастной группы
6-24 %	4 степень	Ниже среднего интеллекта
5% и меньше	5 степень	Дефектная интеллектуальная способность (соответствующая возрасту)

Обращаясь к полученным результатам, можно отметить, что ни в одной из групп, работающих пенсионеров нет показателей интеллекта ниже среднего (3 степень). Эти данные подтверждают результаты, полученные авторами в 2012 году, при исследовании групп работающих и не работающих пенсионеров. [4, с. 224-229] Сравнение двух групп по уровню развития интеллектуальных способностей с помощью критерия t-Стьюдента показало значимые различия на 1% уровне.

Возвращаясь к результатам данного исследования и Рисунку 1, можно отметить, что пенсионеры, работающие в научных областях, также превосходят пенсионеров группы Р по остальным трем степеням

развития интеллекта. Первая степень развития (особо высокоразвитый интеллект) встречается только в группе Н (1 человек). Вторая степень развития (незаурядный интеллект) распределилась следующим образом: 16 человек в группе Н и 2 человека в группе Р. Третья степень развития (средний интеллект), встречается у трех человек в группе Н и 18 в группе Р. Таким образом, в группе Н преобладающим является 2 степень развития интеллекта, а в группе Р – третья, средний интеллект.

Для статистической проверки гипотезы использовался параметрический критерий t- Стьюдента [5, с.102-105]. Сравнивались средние показатели интеллекта двух групп, полученные после обработки первичных данных, полученных при диагностике по методике Равена (Табл.2).

Таблица 2

Данные для расчета критерия t – Стьюдента

Группа	Средние показатели IQ	Стандартное отклонение	Объем выборки
<b>Н</b>	111	9,05	20
<b>Р</b>	89	11	20

Так как, критерий параметрический, предварительно было проверено, насколько распределение показателей интеллекта отличается от нормального с помощью метода Е.И. Пустыльника [5, с.44-46]. В Табл.3. даны значения асимметрии (А) и эксцесса (Е) по двум распределениям (группы Н и Р).

Таблица 3

Показатели асимметрии и эксцесса

Показатель	<b>Н</b>	<b>Р</b>
Асимметрия	-0,190	0,519
Эксцесс	-1,092	-0,086

Уже на этом этапе расчетов можно видеть, что в группе Н асимметрия имеет небольшой скос в правую сторону, то есть в сторону увеличения показателей IQ, тогда как в группе Р она положительная и скос идет в сторону уменьшения показателей. Эксцесс в группе Н, также отрицательный, что позволяет судить о более равномерном распределении высоких показателей IQ в этой группе.

Критические значения А и Е, полученные по формулам Е.И. Пустыльника равны:  $A_{кр} = 1,457$  и  $E_{кр} = 3,805$ . Таким образом, критические значения А и Е значительно превосходят эмпирические значения в каждой выборке, что позволяет судить о том, что оба распределения не отличаются от нормального и применение критерия t- Стьюдента правомерно.

Дальнейшие расчеты по данному критерию, для сравнения средних показателей IQ в двух группах, показали следующее:  $t_{эмп} - \text{Стьюдента} = 6,905$ ;

критические значения для данного критерия, рассчитанные для числа степеней свободы  $df = 20+20 - 2 = 38$  равны:

$$t_{кр} = 2,025 (\text{при } \rho \leq 0,05)$$

$$t_{кр} = 2,712 (\text{при } \rho \leq 0,01) [4, \text{ с. 130}].$$

Таким образом,  $t_{эмп} > t_{кр}$  при  $\rho \leq 0,01$ , то есть, различия в средних показателях IQ двух групп статистически значимы (1%), и, следовательно, две группы пенсионеров значительно различаются по интеллектуальным показателям.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Нельзя говорить о неизбежности затухания психических и интеллектуальных функций в пожилом возрасте, так как, результаты исследования говорят о том, что занятие любой деятельностью значительно удлиняет период активной жизни человека.
2. Наиболее эффективным видом является занятие научной деятельностью, написание научных статей, монографий, проведение различных исследований, то есть занятий, которые требуют интеллектуальных усилий, «...систематизированной, планомерной и методичной интеллектуальной деятельности» [3].

### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – Воронеж: МОДЭК, 2005. – 432 с.
2. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть /Под. ред. А.А. Реан. - М., АСТ, 2007.- 384 с.
3. Тест Равена. Шкала прогрессивных матриц. Raven Progressiv Matrices. Методики для диагностики интеллекта. Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/717-test-ravena-progressivnye-matritsy-raven-progressiv-matrices-metodiki-dlya-diagnostiki-intellekta-vzroslykh> (дата обращения 20.06.2014).
4. Титкова Л.С. Личностные особенности людей зрелого возраста, ведущих активный образ жизни./Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сборник научных статей научно-практической конференции с международным участием / Под ред. Р.В. Кадырова. – Владивосток: Владивостокский государственный медицинский университет, 2012. – С.224-229
5. Титкова Л.С. Математические методы, применяемые в психологии: учебник. - Владивосток: Издательский дом Дальневосточного федерального университета, 2013. – 140 с.

## САМОРАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Воробьев В.М., Иношева Е.А.**

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург

Тема статьи очень актуальна, ведь по существу речь идет о явлении Ноосферы в современных Вооруженных Силах. Актуальность этого явления велика по целому ряду причин: главная из них та, что мощь современных Вооруженных Сил настолько велика, что неразумное ее включение чревато уничтожением всех сфер Земли, включая и саму Ноосферу, и об этом, кстати, предупреждал В. И. Вернадский, отечественный основоположник учения о Ноосфере. Цель статьи – укоренить мысли великого отечественного полководца А. В. Суворова, ценившего инициативу и активность не только военачальников, но и рядовых солдат. Конкретные задачи статьи заключаются в уточнении содержания некоторых известных понятий, по которым до сих пор отсутствуют общие суждения, а также осветить тему в новом ракурсе, с позиции авторской концепции личного пространства-времени (ЛПВ). Эта концепция заслуживает внимания, так как она позволяет более доходчиво объяснить многие явления сознания и психики отдельных людей Ноосферы в целом, как явления человеческого разума на Земле и в отдельных сферах его обитания, в частности, в сознании военнослужащих.

Словарные интерпретации термина Ноосфера мы хотим дополнить собственными представлениями о сознании и разуме отдельного человека, а также человеческого общества в ракурсе понятий личное пространство-время (ЛПВ) и общество взрослых самостоятельных людей (ОВСЛ), короче, общество самоопределения (ОС). На наш взгляд, овладение этими понятиями дает новое, расширенное видение обсуждаемого предмета. «Элементарными частицами» Ноосферы становится субъект, самость, суть которых составляет ЛПВ. В таком случае слово сфера в термине Ноосфера не ассоциируется с простой геометрической формой, подобной шару. Скорее, сфера представляется подобной облаку, имеющему не всегда очерченные границы. Вместо паров и молекул воды в этом облаке можно представить такие же бесформенные сгустки ЛПВ. В конечном счете, отдельные ЛПВ оказываются интегрированными в общем массиве Ноосферы, называемом нами обществом взрослых самостоятельных людей (ОВСЛ), или, короче, ОБЩЕСТВО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ (ОС). Следовательно, овладев понятиями ЛПВ, ОВСЛ, или ОС читатель осмыслит себя и окружающий мир в новом ракурсе, соответственно, достигнув расширения сознания.

Примечательно, что массив Ноосферы, также как и отдельно взятое ЛПВ не обладают ни массой, ни энергией – они не материальны, они имеют информационную природу. Напомним, что, в соответствии с высказыванием Винера, информация не есть материя, или энергия. Тем не менее, ЛПВ и Ноосфера имеют невероятную силу и мощь, несоизмеримую с лошадиными силами и киловаттами.

В разумных пределах, насколько позволяет формат журнальной статьи, раскроем содержание концепции ЛПВ. Начнем с того. Что явление ЛПВ легко представить как комплекс некоторых свойств живой ткани, из которой соткано тело субъекта. Информация для нас не только «основа жизни» [Карагадины], мы утверждаем, что информация, тем более, - основа мысли, а, значит, и Ноосферы, и ЛПВ. В соответствии с выражением Винера информация не есть материя или энергия. Скажем по-своему, что это есть некий порядок вещей и явлений нашего внутреннего и внешнего мира. Иными словами, ЛПВ - это последовательность событий, явлений,

состояний, процессов и т.п. Вслед за В.И. Вернадским пространство-время мы связываем в единое понятие, поскольку одно немислимо без другого.

Также как, в соответствии с утверждением В. И. Вернадского, время является продуктом жизнедеятельности живой материи – Биосферы. ЛПВ, по нашему мнению, - есть нематериальный продукт жизнедеятельности человека, или Ноосферы Земли. Это положение более четко проясняется из понятий о структуре ЛПВ и его свойства – текучести.

Здесь уместно заметить, что в понимании категории Время мы ни на йоту не продвинулись от святого Августина, который еще в пятом столетии сказал следующее: «Если меня спросят – что такое Время? Я, безусловно, знаю. Но, если меня попросят рассказать другому человеку о том, что такое время – нет, не знаю». Научные семинары по физике времени профессор Левик обычно начинает вопросом: «Так что такое Время? Это феномен или Ноумен?» Мы утверждаем, что все зависит от того, о каком времени идет речь.

Для дальнейшего проникновения в тему читателю рекомендуется познакомиться с научным докладом доктора наук, профессора Е. Полякова «Физика систем отсчета с неоднородным временем». В таком случае нам останется лишь прокомментировать эту статью с позиции собственной концепции ЛПВ.

Становится аксиомой, что ЛПВ неоднородно по своей структуре, так как бросаются в глаза три различные между собой области Времени: 1) область Ментального Времени (МВ), содержательно наполнена обычаями, традициями и правилами, бытующими в окружающем субъекта социальном пространстве, так что МВ доступно только мысленному представлению; 2) область Субъективного Времени (СВ), эта область содержательно наполнена эмоциями и чувствами субъекта, скорость течения Времени в этой области зависит от индивидуальных особенностей субъектов, в этом легко убедиться при помощи теста «субъективная минута»; 3) область Биологического Времени (БВ) содержательно наполнена телесными ощущениями, и различными биологическими ритмами, в том числе, ритмом дыхания, сердечной деятельности, и другими, которые мы не всегда ощущаем, но можем регистрировать при помощи приборов, например, ритмы биоэлектрической активности головного мозга, определяются методом электроэнцефалографии, ритмы мышечной активности – методом миографии. Чаще для управления мышечным тонусом субъекту достаточно ориентироваться на ощущения силы, или слабости, и это используется при разработке методов психической саморегуляции.

Существенно то, что ЛПВ обладает свойством текучести. Иными словами, из области СВ можно оказывать влияние на течение БВ, и даже на МВ (путем взаимодействия с другими субъектами, по крайней мере в ближайшем социальном окружении, например, в семье). Подобное представление о структуре ЛПВ и его свойствах упрощает понимание не только многих психофизиологических явлений, например, психосоматических взаимодействий, но и социальных явлений, вплоть до явления Ноосферы – сферы разума в человеческом обществе.

Итак, Время – это феномен, или ноумен? Мы не имеем на этот вопрос однозначного ответа. Если речь идет об ЛПВ – это, определенно, феномен, поскольку он переживается в чувственном опыте субъекта как очевидная реальность, доступная пониманию, чувствам, и телесным ощущениям. Если мы говорим об астрономическом времени, исчисляемом минутами, часами, годами, столетиями, – это ноумен, существующий только в области МВ субъекта. Во всяком случае, нам не встречались субъекты, пережившие в своем чувственном опыте взаимодействие с астрономическими объектами. Мы не можем сказать, что ощущаем хотя бы вращение Земли вокруг своей оси, не говоря уж о ее полетах вокруг светила – Солнца. Мы имеем об этом научное знание и представление, пришедшее от Галилея и других исследователей. Даже секунды и минуты, о существовании которых договорились люди, и изобрели многочисленные приборы для их измерения, мы учимся распознавать более, или менее адекватно. При этом мы не держим мысли, чтобы ускорять вращение стрелок часов, или вращать их в обратном направлении, тем более ускорять, замедлять, или менять направление вращения планеты вокруг своей оси, или вокруг Солнца. Мы действуем исключительно в границах ЛПВ, где считаем себя полновластными хозяевами. Далее кратко остановимся на авторских научных исследованиях, которые мы называем личным опытом, утверждая, что личный опыт имеет преимущества по сравнению с так называемыми психологическими экспериментами.

Главное то, что в личном опыте совершенно не обязателен сторонний наблюдатель, или эксперт. Тем более, что эксперт не способен оценить достоверность полученных данных практически ни по одному критерию. В частности, первый критерий, называемый нами критерием искренности, или истинности, доступен лишь самому субъекту, и никакой внешний эксперт не способен оценить. Насколько добросовестно, искренне субъект относился к решению той или иной задачи. То же самое можно сказать по поводу следующего критерия – реальности. Реальным для субъекта может быть только его ЛПВ, поэтому никакой эксперт не способен пережить чужой чувственный опыт. Наконец. По третьему критерию, действительности, внешний наблюдатель способен

увидеть лишь поверхностную картину действия применяемого субъектом метода, способа, или конкретной методики.

Переходя к теме саморазвития субъектной активности, необходимо упомянуть утверждения оппонентов о том, что саморазвитие, и субъектная активность – это вовсе не военная проблематика. Якобы в армии должен действовать только приказ начальника, и Устав, все остальное – самодеятельность, которая, якобы, армии вредна. В качестве контраргумента мы утверждаем, что активность субъекта невозможно развивать никакими приказами, так что делать это он может исключительно сам.

В нескольких словах остановимся на толковании терминов. Самоопределение – это осознанное творение субъектом ЛПВ, а также разумное его расходование. Свобода и самоопределение оказываются близкими по содержанию. Лично я пытаюсь каждое утро осмыслить, чего я хочу, что мне нужно, и что я должен совершить сегодня, и, если чего-то не могу, значит, я этому должен научиться. Иначе, я пытаюсь упорядочить ЛПВ на день грядущий. Личный опыт показывает, что суточного планирования и программирования достаточно, и нет смысла программировать себя на годы, или на вечность.

Если с личной свободой все достаточно ясно, тем более что о личной свободе написано много, например, Н. Бердяевым [Откровение и Истина], то понимание ОС вызывает много недоумений. Главная трудность заключается в том, что в стереотипах военной мысли прочно укоренилась идея единоначалия. А мы и не оспариваем эту идею. Пусть общий замысел победы замышляет единоначальник, а о том, как этот замысел реализовать, пусть думает каждый воин. В таком случае проясняется своеобразное высказывание А.В. Суворова: «Если я командую тебе «налево», а ты видишь, что надо «направо», так ты не слушай меня», разумеется, А.В. Суворов, говоря так, не помышлял посеять в армии анархию. Он понимал, что из позиции бойца яснее видно, как именно он может успешнее поразить врага, пулей, или штыком? Поэтому он высказывал и другую крылатую фразу: «Пуля – дура, штык – молодец».

Вероятно, с позиции традиционной военной психологии, труднее всего представить Общество Самоопределения (ОС) в военной среде. Можно было бы прибегнуть к аналогиям муравейника и пчелиной семьи, которые также представляют собой «интегральную над индивидуальность». Разница, том, что свобода пчелы и муравья ограничены биологическими инстинктами, а свобода субъекта ограничивается исключительно его МВ, которое он постепенно структурирует по своему усмотрению. Согласимся, что модель ОС у нас пока чисто умозрительная. В описание своей модели добавим, что правда и красота у каждого субъекта, составляющего ОС может быть своя. В границах ОС возможно существование некоторых общих нравственных правил. В частности, авторам импонирует правило трех *С* в формулировке Института Нравственности: не вреди *Себе, Соседу, Среде*. При этом совершенно не имеет значения то, что каждый субъект может жить по своей правде и правилам, а не по закону божьему, или мирскому. И еще надо добавить следующее. Маловероятно, что ОС может возникнуть насильственно, допустим революционным путем. Скорее, это будет плод эволюции человеческого сознания – Разума, той же Ноосферы.

#### Список литературы

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991. С. 235—244.
2. Корогодина, В. И., Корогодина В.Л. Информация как основа жизни Дубна: Феникс+, 2000. – 208 с.
3. Суворов А.В. Наука побеждать.- М.: Воениздат, 1987.- 38 с.

## ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД

### Январь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2014г.

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

### Февраль 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2014г.

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

### Март 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2014г.

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

### Апрель 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2014г.

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

### Май 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2014г.

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

### Июнь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2014г.

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

### Июль 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2014г.

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

### Август 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2014г.

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

### Сентябрь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2014г.

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

#### **Октябрь 2014г.**

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2014г.

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

#### **Ноябрь 2014г.**

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2014г.

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

#### **Декабрь 2014г.**

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

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2014г.

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

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

**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



## **О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ И ПРОБЛЕМАХ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(6 ноября 2014г.)**

**г. Красноярск  
2014 г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 07.11.2014.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 34,0.  
Тираж 150 экз. Заказ № 1516.

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