

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



## **СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

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

**г. Уфа  
2014г.**

**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции.Уфа, 2014. 59 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 Винеvская 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, 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 Сёмина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург)

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

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

## Оглавление

### СЕКЦИЯ №1.

<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)...</b>	<b>5</b>
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК СРЕДА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНИКОВ	
Смирнова Н.В. ....	5
РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦИОННЫМ ФОРМАМ ОЦЕНИВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛАХ	
Мартыненко Л.Г. ....	7
ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НОСИТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	
Богданова Г.Е. ....	9

### СЕКЦИЯ №2.

<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02).....</b>	<b>11</b>
НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	
Дубогрызова Г.Н. ....	11

### СЕКЦИЯ №3.

<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03).....</b>	<b>13</b>
---	-----------

### СЕКЦИЯ №4.

<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)..</b>	<b>13</b>
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ СИЛЫ С УЧЁТОМ ЗАДАЧ СИЛОВОЙ ТРЕНИРОВКИ	
Гузь С.М. ....	13
ОСОБЕННОСТИ КОМБИНИРОВАНИЯ УПРАЖНЕНИЙ В СЕТАХ С УЧЁТОМ ЗАДАЧ СИЛОВОЙ ТРЕНИРОВКИ	
Гузь С.М. ....	16

### СЕКЦИЯ №5.

<b>ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....</b>	<b>18</b>
---	-----------

### СЕКЦИЯ №6.

<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....</b>	<b>19</b>
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ» ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	
Зыкина Е.И. ....	19
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ВОСПИТАТЕЛЯМ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ПРИУТОВ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ	
Еремина Ю.С. ....	21
СУБЪЕКТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	
Бисерова Г.К. ....	25
ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕМЛЕНИЯ К САМОРАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОВ – ДИЗАЙНЕРОВ	
Карагодина М.Е. ....	27

### СЕКЦИЯ №7.

<b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....</b>	<b>29</b>
ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)	
Виневская А.В. ....	29

### СЕКЦИЯ №8.

<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. ....</b>	<b>31</b>
ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Калинина Н.Д., Смолина Д.С. ....	31

<b>СЕКЦИЯ №9.</b>	
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. ....</b>	<b>34</b>
ВАРИАНТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КОНТЕНТА ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Корнаков Д.С., Курочкина Л.С., Сатаров А.В. ....	34
ВИДЕОЗАДАЧИ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ: ОПТИКА	
Патрушев Г.О., Морозова Г.А. ....	38
ВИДЕОЗАДАЧИ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ: ТЕРМОДИНАМИКА	
Патрушев Г.О., Морозова Г.А. ....	41
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ	
Якушевич В.И., Патрушев Г.О. ....	44
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПЕРИОД ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО	
Грибанова М.В. ....	49
<b>СЕКЦИЯ №10.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА. ..</b>	<b>55</b>
<b>СЕКЦИЯ №11.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ....</b>	<b>55</b>
<b>СЕКЦИЯ №12.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ....</b>	<b>55</b>
<b>СЕКЦИЯ №13.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №14.</b>	
<b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №15.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №16.</b>	
<b>МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №17.</b>	
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №18.</b>	
<b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №19.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №20.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №21.</b>	
<b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12) .....</b>	<b>56</b>
<b>СЕКЦИЯ №22.</b>	
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) .....</b>	<b>56</b>
<b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД .....</b>	<b>57</b>

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

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК СРЕДА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ  
СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Смирнова Н.В.**

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

Гражданское общество с его принципами свободы и открытости актуализирует способность человека самостоятельно осуществлять выбор в политической, экономической, профессиональной, бытовой и др. ситуациях. Воспитание молодого поколения должно включать деятельность по формированию у него умений распорядиться свободой, т.е. самостоятельно ставить лично и социально значимые цели, проектировать траекторию их достижения во всем социальном пространстве, прогнозировать возможные результаты, планировать время, самостоятельно находить необходимую информацию и т.п.

Социальная успешность определяется готовностью школьника осуществлять социальную практику, которая способствует приобретению опыта позитивной деятельности у школьников, развивает у них умение моделировать социально ценные стратегии своей жизнедеятельности.

«Социальная практика» достаточно новое понятие в педагогической науке. Исследователи по-разному понимают это понятие. Так, например, Азаркина С.М., Беспалова Г.М., Виноградова Н.М. определяют социальную практику как *процесс* освоения, отработки социальных навыков, а также познание не внешней, внутренней, скрытой сущности социальной действительности [3]. Логинова Н.Ф. и Самсонова С.Х. понимают под социальной практикой *вид деятельности* старшеклассника, направленный на приобретение позитивного социального опыта, в котором он получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе [1]. С точки зрения М.П. Гурьяновой социальная практика это *общественно полезная деятельность*, направленная на решение какой-либо социальной проблемы [2]. Из представленных определений видно, что социальная практика носит социально-преобразующий характер и направлена на позитивное социальное взаимодействие ее участников. Таким образом, социальную практику можно определить как социально значимую деятельность школьников, направленную на приобретение позитивного опыта социального взаимодействия в процессе решения социальной проблемы.

В ходе исследования, проведенного в Адмиралтейском районе г. Санкт-Петербурга<sup>1</sup>, был определен ряд условий, необходимых для обеспечения продуктивной организации социальной практики школьников:

- наличие общих целевых ориентиров деятельности;
- эмоциональная окрашенность совместной жизнедеятельности детей и взрослых;
- добровольность участия (свободный «вход» и «выход»);
- открытость и равенство участников взаимодействия;
- наличие индивидуальной и групповой рефлексии.

Исходя из указанных условий, основным образовательным институтом, обеспечивающим продуктивную организацию социальной практики, на сегодняшний день, выступают учреждения дополнительного образования детей. Докажем это утверждение.

На сегодняшний день система дополнительного образования уже достаточно широко изучена в педагогической науке. С точки зрения психологии осмыслены ценности дополнительного образования детей (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, В.И. Панов). Изучены проблемы дополнительного образования в общеобразовательной школе и в учреждениях профессионального образования (Е.Б. Евладова, Э.Г. Костяшкин). Изучены проблемы управления дополнительным образованием (Л.Г. Логинова, М.О. Чеков, А.Б. Фомина). Выполнен ряд работ, посвященных подростку в дополнительном образовании: его личностному самоопределению, интеллектуальному развитию, приобщению его к различным видам творчества, социализации, творческого развития (А.Я. Журкина, В.А. Карнаухов, А.Д. Биткеев, И.А. Фархшатова, А.В. Золотарева,

---

<sup>1</sup> Исследование проводилось на базе ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста» Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга на тему «Педагогические условия организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений по включению школьников в социальную практику» с 2010 по 2013 годы.

Т.И. Левкина, В.И. Лешер). Также изучены аспекты социализации школьников в системе дополнительного образования (А.В. Золотарева, А.В. Николаев), социально-досуговой деятельности (М.И. Болотова, Б.А. Титов), особенности работы педагога дополнительного образования детей (Т.Н. Гущина).

Дополнительное образование нельзя рассматривать как «довесок» к базовому: оно является самостоятельной образовательной сферой, которая дополняет, т.е. делает полным, доводит до полного, образование личности. И потому система дополнительного образования детей с ее разнообразием образовательной среды является зоной наибольшего благоприятствования для развития личности, ее задатков и способностей.

Анализ теории и практики дополнительного образования детей позволяет выделить ряд особенностей, присущих этой системе на современном этапе развития.

Открытость образования, которая характеризуется способностью учитывать изменения внешней среды в целях собственного развития. Открытость системы дополнительного образования детей позволяет быстро и своевременного реагировать на изменения социального заказа общества на образование, расширяя содержательные виды деятельности, открывая новые объединения, студии и т.д. Открытость дополнительного образования детей также проявляется, как на уровне доступности его всем желающим получить образование, независимо от их возраста, физического состояния, места проживания, гражданства и т.п., так и на уровне выбора любой формы обучения, наиболее удобной и приемлемой для учащегося в данный момент.

Мобильность образования – характеризуется отсутствием стандартов в системе дополнительного образования детей. Отсутствие стандартов обеспечивает педагогам и воспитанникам возможность совместного проектирования образовательных программ, выстраивание совместной деятельности на основе взаимных интересов и потребностей.

Личностная ориентация образования направлена на развитие личностных качеств, задатков, способностей и особенностей ребенка, его отношения к миру, людям, самому себе, природе. При этом характер образования носит практикоориентированный характер, что находит отражение в решении практических задач, где время их решения неограниченно и зависит от самого воспитанника.

Нелинейность образования характеризуется большей свободой выбора воспитанниками образовательной области, личным участием каждого воспитанника в проектировании собственных образовательных траекторий, позволяющих ему самостоятельно выбирать путь освоения того вида деятельности, который в данный момент наиболее для него интересен.

В целом, занятия в системе дополнительного образования детей способствуют:

- развитию у детей взаимопонимания, сотрудничества, взаимодействия через общение со сверстниками и педагогами, увлеченными общим интересным делом;
- развитию индивидуальной свободы личности, так как в основе дополнительного образования лежит принцип личной мотивированности («я хочу», «мне интересно», «мне надо»);
- формированию готовности и привычки к творческой деятельности;
- формированию практических навыков здорового образа жизни, так как значительная часть дополнительных образовательных программ ориентирована на сохранение и укрепление здоровья школьников;
- формированию навыков содержательного проведения собственного досуга, что позволяет уберечь ребенка от сомнительных компаний и бесцельной траты свободного времени.

Таким образом, система дополнительного образования детей сегодня является наиболее уникальной средой, обеспечивающей продуктивную организацию социальной практики школьников, которая способствует приобретению у них опыта позитивной деятельности и развивает умение моделировать социально ценные стратегии своей жизнедеятельности так необходимые современному подрастающему поколению.

### Список литературы

1. Логинова Н.Ф., Самсонова С.Х. Педагогическое сопровождение социальной практики. Пособие для классного советника и руководителя проекта. Режим доступа: <http://oash.info/library/view/208>. Дата обращения: 02.08.2014.
2. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / под ред. Кривопаловой Н. А., Ушаковой Н. Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2009.
3. Школа взросления. – Библиотека культурно-образовательных инициатив. – М.: Эврика, 2004.

# РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦИОННЫМ ФОРМАМ ОЦЕНИВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛАХ

Мартыненко Л.Г.

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

Рейтинговая система оценивания уже проникла в систему высшего образования. Такие понятия, как кредитно-зачетная единица, баллы, рейтинг, технологическая карта, уже стали привычными для преподавателей высшей школы. Предложение адаптировать к школьной системе такой способ оценки, как балльно-рейтинговая система, позволит стимулировать активность учеников общеобразовательной средней школы к изучению предметов и поможет в воспитании такого немаловажного качества как мотивация.

Главная проблема существующей традиционной системы оценивания в современных школах в том, что она кардинально отличается от системы оценивания в высших учебных заведениях нашей страны, что является не совсем корректным, так как, поступая на первый курс университета, новоиспеченный студент, еще вчерашний школьник, приходит неподготовленным к новым условиям обучения, и зачастую, именно из-за этого, его дальнейшее обучение проходит неуспешно. В современных общеобразовательных школах учеников не учат такому качеству как самостоятельность. Ученик не имеет собственного права на выбор привычной и более удобной ему формы работы; стимул к выполнению домашних заданий достаточно низок, так как обуславливается не личной потребностью учеников, а необходимостью, прежде всего, просто их присутствия на уроках. В школах больше внимания уделяется контролю присутствия самого ученика на уроке, непосредственно, в самом учебном учреждении. Но присутствие ребенка на занятии не является гарантией того, что он хоть что-то «вынесет» или запомнит после обязательного, а вернее сказать принудительного, посещения. Отсутствие интереса к предмету, однотипные формы работы не мотивируют ребенка, не воспитывают у него тягу к знаниям и, что немаловажно, к самостоятельным поискам и исследованиям. Введение рейтинговой системы поможет ликвидировать этот недостаток.

Среди всех, существующих на сегодняшний день систем контроля, именно рейтинговая система направлена на то, чтобы максимально объективно оценить знания учащихся. Рейтинговая система вносит элемент соревнования в обучении, стимулируя учащихся набирать всё больше и больше баллов за выполненную работу, чтобы поднять свой рейтинг в классе.

С рейтинговой системой учебная деятельность превращается из необходимости в личную потребность ребенка. Ученик сам может выбирать более приятный и интересный метод работы и способ овладения той или иной дисциплиной. Это является и дополнительным плюсом для преподавателя, который теперь может узнать много нового о круге интересов своих учеников и, в соответствии с этим, направить их мотивацию в правильное русло.

Балльно-рейтинговая система меняет представление детей об унификации учеников перед формами проверки их знаний: они перестают бояться итоговых работ, так как в их сознании формируется понимание того, что их оценка по предмету зависит от их собственных умственных способностей и трудолюбия.

Балльно-рейтинговая система стимулирует учеников к деятельности не только в рамках школы, но и за её пределами. К примеру, за участие, а тем более, за победу в олимпиаде, учащиеся могут получить дополнительные баллы. Так же, за дополнительные баллы учащимся может быть предложено провести свои собственные исследования или придумать свой вариант формы работы в рамках изучаемой темы.

Обучение в школе не должно сводиться к тому, чтобы ученик был озабочен тем, как хорошо написать итоговый диктант или списать у соседа контрольную работу. Обучение должно представлять собой перманентный и мотивированный процесс. Результаты обучения – это не результаты одной работы. Это должны быть результаты работы за весь триместр или год. К тому же, широко известен тот факт, что именно приобретенные самостоятельно знания лучше всего укладываются в голову, а не знания результата зубрежки. В балльно-рейтинговой системе эти недостатки компенсируются.

Преподаватель высшей школы ориентирует студента на познавательную деятельность, предоставляя ему дополнительные материалы, содействуя личностным качествам студента, пробуждая в нем живой интерес и мотивацию [3, с.6]. Для адаптации учеников к самостоятельным видам работы и к дальнейшему обучению, рейтинговую систему по своему принципу нужно максимально приблизить к той, что уже существует и активно применяется в высших учебных заведениях нашей страны.

В традиционной принятой у нас пятибалльной шкале ученик получает оценки в течение всей четверти, но зачастую, полученная им оценка за итоговый экзамен может значительно повлиять на так называемую оценку за

четверть. Всем знакомы случаи, когда при выставлении отметки учитель руководствуется личным отношением к ученику. Балльно-рейтинговая система это исключает. Ученик получает баллы по факту, «здесь и сейчас» и четко за то, что он сделал.

Еще одно не маловажное условие реализации балльно-рейтинговой системы в школах – это своевременное выполнение работ. Ученикам в школе, как правило, делают поблажки, разрешая, например, показать не сделанное домашнее задание на следующий день. Это не совсем правильно с точки зрения воспитания. Ребенок с ранних лет приучается к тому, что может тянуть с работой до последнего, надеясь на хорошее к нему отношение учителя.

Но не нужно путать несвоевременную сдачу с пересдачей. Если ученик набрал низкий балл по какой-либо форме контроля, ему представляется шанс на пересдачу. Опять же, упор делается на формирование мотивации у ребенка: ученик сам хочет поднять свой балл, и сам прилагает к этому все возможные усилия.

В оригинале в структуре балльно-рейтинговой системы существует несколько видов рейтинга, таких как нормативный, фактический, проходной, пороговый, накопленный, средний, относительный.

При адаптации к реалиям среднего образования достаточно оставить три вида рейтингов, упростив и видоизменив их.

В первую очередь, следует оставить нормативный рейтинг. В идеале, это рейтинг, зависящий от длительности освоения дисциплины, её общий суммарный рейтинг за весь период изучения. В школьной же практике это будет максимально возможный рейтинг размером в 100 баллов за каждый семестр обучения. Данная «разбалловка» является самой оптимальной, так как в школе круг предметов достаточно четкий и менее многообразный.

Фактический рейтинг – это сумма баллов, которую учащийся набирает по результатам текущего, рубежного и итогового контроля. В среднем образовании фактический рейтинг нужно оставить для поддержания мотивации учащихся, внося в обучение атмосферу соревнования. Самое оптимальное обновление фактического рейтинга – две недели. То есть, каждые две недели ученик видит своё положение в классе по предмету и сравнивает свои успехи с успехами остальных учащихся.

Затем, проходной рейтинг – количество баллов, необходимое для аттестации по дисциплине, которое составляет минимум 50% от нормативного рейтинга. Пороговый рейтинг позволяет учащемуся быть допущенным до итоговой формы контроля. При адаптации к школьным реалиям, пороговый рейтинг следует поднять минимум до 55%. Дело в том, что психологически, учащийся всегда будет знать, что сможет гарантированно получить аттестацию по дисциплине, если выполнит условия данного вида рейтинга. Следовательно, порог нужно поднять, создав иллюзию получения «необходимого минимума», в то время как этот самый минимум в действительности является достаточным для довольно подробного и глубокого изучения дисциплины.

Итак, обозначим основные этапы введения рейтинговой системы оценивания знаний учащихся:

1. Составление шкалы оценок за четверть или триместр, направленных на всестороннее развитие учащихся в соответствии с материалами программы и учебника.
2. Ознакомление учеников и их родителей с данной оценочной шкалой.
3. Ведение рейтингового журнала с учетом заработанных каждым учеником баллов и систематическая публикация текущего рейтинга в классе.
4. Перевод суммы баллов в традиционную оценку в журнале и выставление в дневники.

К тому же, принцип рейтинговой системы позволяет одновременно и гармонично осуществлять подготовку к ЕГЭ, засчитывая ее результаты в виде набранных баллов, и традиционные виды работ, такие как проекты, самостоятельные мини исследования, доклады, сообщения, оценка которых осуществляется так же в баллах, согласно правилам рейтинговой системы.

#### **Список литературы**

1. Вахитов, Р. В. О балльно-рейтинговой системе. Размышления преподавателя / Р. В. Вахитов// Кафедра Газета Башкирского государственного университета - № 6-7 (990-991) март 2013 г.
2. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений / Т. А. Левченко // Педагогические науки – вып. 9 – 2008
3. Мартыненко Л.Г. Кредит - системы оценивания в российских и зарубежных вузах. Материалы международной конференции «Вопросы филологии в контексте взаимодействия языков и культур» ОГПУ 2013.

# ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НОСИТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Богданова Г.Е.**

Стерлитамакский многопрофильный профессиональный колледж, г.Стерлитамак

Направленность содержания образования на достижение целостного опыта решения жизненных и профессиональных задач, соответственно, освоение компетенций, предъявляемое в настоящее время к специалистам в любой конкурентной среде, становится определяющей в современном профессиональном педагогическом образовании. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя, обладающего личностными, социально обусловленными характеристиками, является сегодня актуальной проблемой, стоящей как перед вузами, так и перед другими образовательными учреждениями.

В целом, проведенный контент-анализ понятия «профессиональная компетентность» позволил сделать вывод о том, что она является характеристикой цели и качества подготовки специалистов в определенных областях, связана с готовностью к конкретной профессиональной деятельности и способностью ее реализовать на основе имеющихся теоретических знаний и практических умений (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.В. Хуторской и др.). Следуя этой логике, мы полагаем, что компетентность основывается на интеграции обобщенных знаний и способов деятельности, позволяющих им принимать решения в нетипичных ситуациях.

Уточнение содержания и структуры компетенций учителя привело к тому, что мы столкнулись с разногласием во мнениях, которые можно объединить в две группы -коллектив исследователей РГПУ им. А.И. Герцена(В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына - представление профессиональной компетентности учителя как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей)[2] и Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков (г.Москва), объединивших профессиональные компетенции учителя в группы в соответствии с основными компонентами структуры деятельности. Сравнительный анализ двух подходов к характеристике структуры профессиональных компетенций показывает, что они не противоречат, а дополняют друг друга. Более того, авторы едины в определении основных условий формирования профессиональных компетенций учителя - это последовательная и закономерная актуализация ее структур в развивающейся педагогической деятельности.

Опираясь на позицию В.В. Давыдова, согласно точке зрения которого представления о человеке, механизмах его поведения и развития являются определяющим фактором проектирования образовательного процесса и управления им, мы считаем продуктивной эту идею и по отношению к процессу формирования профессиональной компетентности при условии адекватной педагогической технологии, вызывающей субъектную позицию будущего учителя, позволяющей, осваивая знания о педагогической деятельности, упражняться в ее выполнении в усложняющихся формах.

В соответствии с концепцией профессиональной деятельности педагога, рассматриваемой в исследованиях Р.М. Асадуллина, Е.В. Бондаревской, Г.И. Гайсиной, В.И. Гинецинского, Э.Ф. Зеера, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулоткина, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др. мы исходим из понимания педагогической деятельности как метадеятельности, как деятельности по управлению учебно-познавательной деятельностью студентов и как процесс, в котором проявляются и формируются профессионально-значимые качества учителя и его профессиональные компетенции. Поэтому качество педагогического образования, направленного на формирование профессиональной компетентности будущих учителей, может быть оценено по тому, насколько успешно в образовательном процессе обеспечивается развитие личности студента как субъекта педагогической деятельности.

В работах Р.М. Асадуллина последовательно раскрыт тезис о том, что осуществление педагогической деятельности обеспечивается наличием субъекта, объекта и предмета деятельности как совокупности существенных характеристик, сохраняющихся на всех этапах движения от цели к результату или педагогическая деятельность является системным, иерархически организованным образованием, в структуру которой входят мотивационно-ориентировочные, проектировочно-исполнительские и оценочно-рефлексивные составляющие, каждая из которых является определенной системой и представляет собой трехуровневое образование, одновременно рассматриваясь как носитель личностных и профессиональных качеств учителя [1]. Профессиональную подготовку будущих учителей в педагогическом колледже, практикоориентированность которого всегда выгодно отличала ее от вуза, а в настоящее время стала абсолютной необходимостью, следует

рассматривать как становление у студентов субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности.

Субъектная позиция студента в образовательном процессе колледжа обеспечивается особой логикой форм учебной деятельности студента, обнаружения инварианта учебных действий. Образовательный процесс состоит не только в теоретическом описании цепочки последовательных действий структуры профессиональной деятельности: анализ-прогноз-целеполагание-планирование-исполнение-оценка-контроль и усвоении этих знаний, но и в упражнении их выполнения. Инвариантная черта образовательного процесса позволяет представить образовательный процесс в виде определенной последовательности этапов познания и конструирования. Учебная деятельность студентов по мере развития и обновления средств и приближения образовательного процесса в колледже к реальным условиям работы учителя приобретает более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций к профессиональной деятельности.

Основополагающим для разработки проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в колледже был избран системно-деятельностный подход. В процессе теоретического исследования и практики он был дополнен идеями антропологического, системного и герменевтического подходов. Антропологическое знание становится ядром профессиональной компетентности учителя и его готовности к профессиональной деятельности, основой которой является научно-теоретическая концепция целостной природы человека, включающая анализ единства его когнитивных, поведенческих и эмоциональных характеристик. Герменевтический подход обращен к установлению личностных смыслов и ценностных аспектов педагогической деятельности. Системно-деятельностная организация образовательного процесса во главу угла ставит собственную сознательную преобразовательную деятельность студентов, обеспечивающую будущему учителю умение самостоятельно строить свою учебную и учебно-профессиональную деятельность, принимать решения в нестандартных ситуациях, а преподаватель здесь выступает в качестве организатора образовательного процесса и человека, направляющего деятельность ученика на познание объектов действительности. Построенный на основе этой концепции многоуровневый образовательный процесс обеспечивает формирование будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности и носителя профессиональных компетенций. При этом важно, что педагогическое образование должно быть построено на вышесказанной теоретико-методологической основе, поскольку учитель, подготовленный в рамках такой образовательной системы, в дальнейшем сам и будет ее развивать.

Реализация системно-деятельностного подхода требует обновления содержательно-технологических основ образования: определения нового содержания образования и принципов структурирования учебного материала, обнаружения новых педагогических технологий развития субъектной позиции учителя. Концепция содержательного обобщения, теория фундаментализации и профессионализации, деятельностная технология образовательного процесса отвечают этим задачам и способствуют формированию профессиональной компетентности.

В соответствии с требованиями концепции содержательного обобщения, усвоение учебного материала должно происходить посредством восхождения от абстрактного к конкретному и от общего к частному, а познание сущности конкретного - последовательно от одного теоретически осмысленного и осознанного факта к другому. Такое движение мысли познающего субъекта образовательного процесса должно направляться одной теоретической идеей. В результате подобного структурирования студенты будут проходить один и тот же материал на разных уровнях теоретического описания и использовать различные знания и средства для его отражения. Системное структурирование учебного материала позволяет представить содержание учебной дисциплины в виде блоков информации, в которых отражается поуровневый срез педагогической действительности. При этом каждый уровень не только дает полную картину, всю панораму изучаемого явления, но отличается по глубине проникновения в ее сущностные характеристики. Такая спиралевидно построенная структура содержания образования оставляет в зоне внимания студентов основной предмет учебной деятельности и логическую систему развертывания проблемы. В новой организации содержания образования представлена возможность сохранения в сознании пройденного материала для сознательной постановки цели изучения последующей темы.

#### **Список литературы**

1. Асадуллин, Р. М. Человек в зеркале образования : монография / Р. М. Асадуллин. - М. : Наука, 2013. - 247с.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] : коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева и др. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. - 391с.

## **СЕКЦИЯ №2.**

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

#### **НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

**Дубогрызова Г.Н.**

Армавирская государственная педагогическая академия, г.Армавир

Содержание гуманитарного образования на национально-региональном уровне является одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной образовательной реформы. Это обусловлено, прежде всего, направленностью образования, помимо принятых общенациональных и культурных достижений – на специфические культурные ценности конкретного национального региона. Весь этот комплекс ценностей должен быть использован в общеобразовательной системе в органическом единстве, целостности и взаимодействии. Введение регионального компонента в ФГОС ВПО в Российской Федерации является важным компонентом образования, создающим возможность отразить в содержании предметов культурные и этнические особенности разных национальностей, проживающих в нашей стране.

Национально-региональный компонент стимулирует интерес личности к собственной культуре, сохраняет и развивает национальную самобытность, обогащает новыми знаниями, и в то же время, сохраняя исторические традиции своего народа, формирует культуру межнационального общения и уважения к культурным традициям других народов. При этом особое значение приобретает изучение национальной культуры, принципов, «механизмов» ее отражения в художественном творчестве.

Воспитание есть во многом пробуждение интереса к национальному духовному опыту. Эта задача требует погружения учащихся в конкретную национальную среду, в пространство культурного диалога, приобщение к национальному искусству. Отсюда необходимость изучения культурных национальных традиций и связи образования с многовековым опытом своего народа. Синтез национального и общечеловеческого является важным направлением отечественного музыкознания и педагогики, в которых национальная культура представлена как результат развития этноса на основе индивидуальных закономерностей и как часть мирового культурно-исторического процесса.

В данный период современное общеобразовательное учреждение ищет пути решения образовательно-воспитательных задач, связанных с формированием национальных элементов в программах, предназначенных для региональных учебных заведений. Обращает на себя внимание незначительный удельный вес в системе образования обширной области национальной художественной, музыкальной культуры, связанной с современным композиторским творчеством. В тоже время народной музыке отводится все более заметное место в выполнении задач нравственного и эстетического воспитания, развития творческих способностей личности. В нем в концентрированной форме выражены эстетические, нравственные идеалы и ценности, которые являются бесценным источником обогащения современной педагогики.

Выявление роли национальной культуры народов Кубани в духовно-нравственном воспитании молодежи, приобщение её к общекультурному наследию человечества и культуре родного края, требует сегодня от преподавателей вуза поиска оптимальных и эффективных путей решения этой проблемы. Особенностью любого современного образовательного учебного заведения является то, что по составу студенческие коллективы являются многонациональными. В связи с чем, возникает необходимость изучения традиций, наследия, опыта, сбережения национальных культур, с представителями которых происходит взаимодействие в процессе обучения в вузе, а также формирования культуры межэтнического общения в молодежной среде. Недооценка использования этнического искусства, его существенной роли и значимости как, своего рода, «генетического фонда» историко-культурной памяти народа, нации, несомненно, обедняет палитру педагогического труда.

Несомненно, важную роль в духовно-нравственном воспитании играет государство и политический строй. Об этом говорят и принятый новый закон «Об образовании», и выступление президента В.В. Путина в Краснодаре, где на совещании с представителями общественности президент РФ отметил: «На самом деле, это разговор о самом главном, о ценностях, о нравственных основах, на которых мы можем и должны строить нашу жизнь, воспитывать детей, развивать общество, в конечном итоге – укреплять нашу страну. От того, как мы воспитываем молодёжь, зависит, сможет ли Россия сберечь и приумножить себя саму, сможет ли она быть

современной, перспективной, эффективно развивающейся, но, в тоже время, сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность и в очень непростой современной обстановке».

В целях решения проблемы духовно-нравственного воспитания, формирования культуры межэтнического общения в молодежной среде на основе использования взаимосвязей фольклора различных народностей Кубани, приобщения к разнообразным видам художественного творчества в педагогической практике работы вуза могут быть разработаны и реализованы следующие формы работы:

- фольклорные ансамбли;
- студенческие творческие объединения;
- молодежные объединения;
- фестивали народного творчества;
- музыкально-литературные, фольклорные праздники;
- акции «Родной свой край – люби и знай» совместно с детьми из детских домов и учащихся школ;
- концертно-просветительские мероприятия.

Основным результатом такой работы является выявление и определение педагогических позиций, эффективных технологий, форм и методов работы по проблеме духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Актуализация проблемы «выстраивания» внутреннего мира человека, основывается на том, что у человека природой заложено стремление к прекрасному. Мы предполагаем, что, развивая в человеке художественные наклонности и приобщая к творчеству, можно создать внешние предпосылки к тому, чтобы в человеке ожил росток духовности. Поэтому в образовательном процессе педагогического вуза должно уделяться большое внимание духовно-нравственному развитию личности, и именно воспитание нравственности и формирование духовности должны стать стержнем воспитательного процесса.

В качестве критериев нравственного воспитания в системе образования выступают: уровень знаний принципов и категорий нравственной культуры (добро, любовь, добродетельность и др.), убежденности в необходимости выполнения норм морали, сформированность моральных качеств личности, умения и навыки соответствующего поведения в различных жизненных ситуациях. В целом это определяется как уровень нравственной культуры личности, которая должна проявляться во всех сферах жизнедеятельности каждого человека. Показателем уровня духовно-нравственного воспитания является желание студентов участвовать в таких мероприятиях.

Фольклорное наследие любого народа – это уникальный источник сохранения духовно-культурных достижений, имеющий признаки национальной принадлежности и самобытности. В нем в концентрированной форме выражены эстетические, нравственные идеалы и ценности, которые являются бесценным источником обогащения современной педагогики.

Главной задачей преподавателя в процессе духовно-нравственного развития молодежи является приобщение их к общекультурному наследию человечества и культуре родного края. Важно – раскрыть своеобразие каждого народа в сокровищнице общечеловеческой культуры. Использование взаимосвязей фольклора различных народностей Кубани в педагогической теории и практике выступает перспективным направлением решения проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи.

#### **Список литературы**

1. Андрушкевич А.А. Духовно-нравственное и нервно-психическое здоровье: медико-психологические аспекты диагностики, восстановления и формирования. Н. Новгород, 2001.
2. Ильин И. Поющее сердце. – М., 2006.
3. Ильичева И.М. Психология духовности / Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 2003.
4. Кондаков А.М. «Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования». – Педагогика. – 2008. - № 9 с. 9 (статья)
5. Никандров Н.Д. «Духовные ценности и воспитание в современной России». – «Педагогика». – 2008. - № 9 с. 4 (статья).
6. Соловьев Г. Кубанская культура: мираж и явь. Кубань, 2001..
7. Чернилевский Д.В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века /Д.В. Чернилевский. – М.: РИОМГТА, 2003.

### **СЕКЦИЯ №3.**

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

### **СЕКЦИЯ №4.**

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

### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ СИЛЫ С УЧЁТОМ ЗАДАЧ СИЛОВОЙ ТРЕНИРОВКИ**

**Гузь С.М.**

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

Из всего многообразия средств силовой подготовки специалистов в большей степени интересуют те средства, которые наиболее широко применяются в современных силовых видах спорта. Условно их можно разделить на три группы: упражнения с гантелями, упражнения со штангой и упражнения на тренажёрах.

Именно эти средства силовой подготовки предлагаются подавляющим числом специалистов [1, 2, 9, 11, 12, 13, 15] для тренировки различных мышечных групп и решения самых разнообразных задач.

При этом очевидно, что средства, входящие в рассматриваемые группы, могут обладать как преимуществами так и недостатками применительно к проблеме решения различных задач силовой подготовки. Применительно к рассматриваемому вопросу можно выделить две наиболее важные задачи, решение которых должно обуславливать выбор тех или иных средств силовой тренировки [5, 7, 8]:

1. Объёмно-силовая тренировка, предусматривающая решение, в качестве основной, задачи наращивания мышечной массы тренируемых мышц, а в качестве вспомогательных задач могут рассматриваться: применительно к тренировке начинающих спортсменов - постепенное развитие максимальной силы, а применительно к подготовке высококвалифицированных атлетов - развитие специальной силовой выносливости.

2. Силовая тренировка, предусматривающая раскрытие потенциала спортсмена в отдельных специально-подготовительных и соревновательных упражнениях.

Необходимо отметить, что в настоящее время в научно-методической литературе наблюдаются существенные пробелы в вопросах, связанных с определением средств, позволяющих решать задачи силовой и объёмно-силовой тренировки.

В частности, подавляющее число методических рекомендаций [1, 2, 9-15] включают весь рассматриваемый спектр средств силовой тренировки без учёта их специфических особенностей.

Специфические особенности применения тех или иных средств выражаются в эффективности решения конкретных задач силовой подготовки, воздействии на отдельные функциональные системы организма, обоснованности их применения с учётом возраста и квалификации занимающихся.

Системный анализ упражнений с отягощениями [3, 6, 8] позволяет сделать вывод, что каждая из рассматриваемых групп имеет определённые преимущества и недостатки, связанные с их специфическим воздействием на организм атлета, эффективностью решения задач, поставленных в процессе тренировки, и т.д. (Табл.1.).

В частности, анализ упражнений с гантелями позволяет выявить определённые преимущества, в сравнении с упражнениями со штангой и на тренажёрах, основные из которых заключаются в следующем:

- позволяют добиваться заданной интенсивности тренировки мышц, применяя значительно меньший вес отягощений, чем в аналогичных упражнениях со штангой, а в некоторых случаях, и на тренажёрах.
- амплитуда сокращения мышц гораздо больше, чем в аналогичных упражнениях со штангой.
- позволяют добиваться развития на высоком уровне межмышечной координации, что в дальнейшем облегчает переход к упражнениям со штангой.

Основные недостатки упражнений с гантелями сводятся, в основном, к высоким требованиям к развитию межмышечной координации у спортсменов, и связанными с ними трудностями, возникающими в процессе освоения и совершенствования техники выполнения упражнений с гантелями [3, 6].

Биомеханический анализ упражнений со штангой показывает, что основное преимущество упражнений данной группы, в сравнении с упражнениями на тренажёрах и гантелями, заключается в возможности развития силовых возможностей атлетов. Данное преимущество заключается в том, что штанга позволяет создать в процессе выполнения упражнения замкнутую цепь. Это, в свою очередь, позволяет при слаженной, синхронной работе мышц, участвующих в упражнении, создать единое плечо силы, что и позволяет, кроме прочего, спортсменам выполнять упражнения со штангой с гораздо большим весом, чем на тренажёрах и с гантелями. В качестве примера можно сравнить два упражнения: лёжа на горизонтальной скамье, жим штанги и лёжа на горизонтальной скамье, жим гантелей. У квалифицированных атлетов максимальные результаты в упражнении со штангой будут на 30-40% и более превышать аналогичный показатель в упражнении с гантелями. Кроме этого, необходимо отметить, что техника упражнений со штангой осваивается спортсменами гораздо быстрее, чем в случае с упражнениями с гантелями [6, 8].

Тем не менее, следует указать и на некоторые серьезные недостатки, присущие упражнениям со штангой, которые необходимо учитывать в процессе планирования тренировочного процесса атлетов. В частности, упражнения со штангой не позволяют, в сравнении с упражнениями на тренажёрах и гантелями, добиваться максимально возможной амплитуды сокращения тренируемых мышц. Еще более серьёзный недостаток связан с тем, что в процессе выполнения упражнений со штангой большую нагрузку испытывают соединительно-тканые компоненты опорно-двигательного аппарата спортсмена, что, в свою очередь, чревато высокой вероятностью появления травм при длительном применении штанги в качестве средства силовой тренировки. Необходимо также учитывать, что упражнения со штангой предъявляют, в сравнении с упражнениями на тренажёрах и гантелями, более высокие требования к опорно-двигательному аппарату, сердечно-сосудистой системе, высшей нервной деятельности, энергообеспечению мышечной деятельности [3, 6, 8].

Таблица 1

Сравнительный анализ упражнений с отягощениями

	Упражнения с гантелями	Упражнения со штангой	Упражнения на тренажерах
Развитие максимальной силы	+	+++	++
Наращивание мышечной массы	++	+	+++
Рельефная тренировка мышц	++	+	+++
Развитие силовой выносливости отдельных мышц	++	+	+++
Возможность изолированной тренировки мышц	++	+	+++
Нагрузка на опорно-двигательный аппарат	++	+++	+
Нагрузка на сердечно-сосудистую систему	++	+++	+
Нагрузка на нервную систему	++	+++	+
Затраты энергии при выполнении работы равной интенсивности	++	+++	+
Необходимое время и качество освоения техники упражнения	+++	++	+
Требования к межмышечной координации	+++	++	+
Время восстановления	++	+++	+

после работы равного объема и интенсивности			
---	--	--	--

Анализ упражнений на тренажёрах позволяет выявить их положительные и отрицательные стороны. В частности, освоение техники упражнений проходит в минимальное время, так как в большинстве случаев сам тренажёр задаёт биокинематические характеристики движения. Что ещё более важно, большинство тренажёров позволяют добиться изолированной, локальной тренировки отдельных мышц или мышечных групп. Это в свою очередь, обуславливает, более низкие, в сравнении с упражнениями со штангой и гантелями, требования к функциональным системам организма спортсмена. К очевидным недостаткам тренажёров можно отнести: при длительном использовании их в качестве средств силовой тренировки разрушается межмышечная координация, существенно меняется топография силы отдельных мышечных групп, что может негативно повлиять на переход к упражнениям с гантелями и штангой.

Проведённый анализ позволяет сделать определённые выводы на поставленные выше вопросы, в частности: в процессе объёмно-силовой тренировки обосновано применение упражнений на тренажёрах и с гантелями, в то время как упражнения со штангой необходимо применять преимущественно в период силовой тренировки.

Кроме того, если рассматривать упражнения с гантелями (и на тренажёрах), необходимо выделить две очень большие группы упражнений, которые условно можно классифицировать как «жимы» и «разведения». С точки зрения биомеханики, очевидно, что при тренировке одних и тех же мышечных групп, применяя «жимовые упражнения» можно выполнить движение с гораздо большим весом, чем в случае с «разведением». Этот нюанс очень важен для решения всех трёх поставленных вопросов (определение средств, техника упражнения, комбинирование упражнений в сетах). Применительно к определению средств силовой тренировки, необходимо отметить, что жимовые упражнения с гантелями (и на тренажёрах) можно применять в период объёмно-силовой тренировки как промежуточное звено при переходе к упражнениям со штангой. В этом случае обеспечивается высокоинтенсивная тренировка мышц с весом гораздо большим, чем при выполнении разведений, но меньшим, чем при выполнении упражнений со штангой. Например, при тренировке грудных мышц и подготовке к жиму лёжа в период объёмно-силовой тренировки сначала обосновано применение «разведений» под различными углами. В конце периода объёмно-силовой и начале периода силовой тренировки необходимо переходить к жимовым упражнениям с гантелями, а далее, в процессе периода силовой тренировки – к упражнениям со штангой. Такой алгоритм, применительно к любой мышечной группе, позволяет выстроить наиболее оптимальную последовательность включения средств силовой подготовки в тренировочный процесс, обеспечивает рациональную адаптацию всех функциональных систем организма спортсмена к постоянно возрастающим нагрузкам, но, в тоже время, позволяет избежать перетренированности и перегрузки отдельных систем организма спортсмена.

#### Список литературы

1. Виноградов Г.П. Атлетизм: теория и методика тренировки: учебник для высших учебных заведений / Г.П. Виноградов. – М.: Советский спорт, 2009. – 328 с.
2. Дворкин Л.С. Атлетизм в системе физического воспитания и спорта (история, теория, методика и технология): монография / Л.С. Дворкин. - Краснодар: Неоглори, 2009. – 688 с.
3. Гузь С.М. Техника выполнения упражнений с отягощениями: монография / С.М. Гузь. – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2007. – 348 с.
4. Гузь С.М. Средства и методы развития силы на этапе предварительной подготовки в силовом троеборье // Научно-теоретический журнал «Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта». – СПб., 2009. - №6. – С. 27-32.
5. Гузь С.М., Хуббиев Ш.З. Средства и методы развития силы на этапе начальной спортивной специализации в силовом троеборье // Научно-теоретический журнал «Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта». СПб., 2009. - №12. - С. 40-46.
6. Гузь С.М. Упражнения с отягощениями: техника выполнения, типичные ошибки и их исправление, комбинирование упражнений в сетах: учебно-методическое пособие / С.М. Гузь, Ю.П. Шлыков. - Петрозаводск: изд-во КГПА, 2010. – 394 с.
7. Гузь С.М. Структура и содержание макроциклов на этапе углубленной тренировки в силовом троеборье // Научно-теоретический журнал «Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2011. - №8. – С. 61-66.

8. Гузь С.М. Силовое троеборье: теоретические и методические особенности планирования многолетней подготовки спортивного резерва: монография / М-во образ. и науки РФ, ФГБОУВПО «КГПА». - Петрозаводск: изд-во КГПА, 2012. – 268 с.
9. Новаковский С.В. Теория и методология базовой силовой подготовки детей и подростков: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Новаковский Сергей Викторович. - Екатеринбург: УГТИ, 2003. – 407 с.
10. Осинцев С.А. Оптимизация тренировки на начальном этапе подготовки юных спортсменов в бодибилдинге: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Осинцев Станислав Анатольевич. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2006. – 203 с.
11. Плехов В.Н. Возьми в спутники силу / В.Н. Плехов. - М.: Физкультура и спорт, 1988. - 241 с.
12. Регулян В.Ф. Путь к силе, красоте и грации / В.Ф. Регулян. - Душанбе: Изд-во Ирфон, 1990. - 395 с.
13. Регулян В.Ф. Стать сильнее сильного / В.Ф. Регулян. – Екатеринбург: Уральский рабочий, 1993. - 607 с.
14. Хабаров А.А. Интенсивная и общая специальная (в изокинетическом режиме) силовая подготовка атлетов в 12-17 летнем возрасте: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хабаров Александр Алексеевич. – Краснодар: Кубанская гос. акад. физ. культ., 1997. – 159 с.
15. Шапошников Ю.В. Хочу стать сильным: для старшего школьного возраста / Ю.В. Шапошников. - М.: Русская книга, 1992. - 240 с.

## ОСОБЕННОСТИ КОМБИНИРОВАНИЯ УПРАЖНЕНИЙ В СЕТАХ С УЧЁТОМ ЗАДАЧ СИЛОВОЙ ТРЕНИРОВКИ

**Гузь С.М.**

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

Решение вопроса, связанного с «комбинированием упражнений в сетях», связано с необходимостью наиболее эффективной реализации двух основных задач: гипертрофии мышц (с решением других сопутствующих задач) и собственно силовая тренировка (развитие максимальной силы с возможным решением других сопутствующих задач).

Относительно силовой подготовки квалифицированных атлетов логико-содержательный анализ литературы выявил огромное многообразие взглядов и мнений специалистов на вопрос комбинирования упражнений в сетях [1, 3, 10, 13, 15, 16].

С ростом квалификации большинство специалистов рекомендуют переходить к схемам сплита, к раздельной тренировке мышечных групп [2, 4, 9, 11, 12, 14]. Это обусловлено необходимостью выполнения относительно большого числа серий для тренировки отдельных мышечных групп в одном занятии. При этом в сплите рекомендуется объединять мышцы с примерно одинаковым временем восстановления или по принципу синергичности функций, а варианты микроциклов по данной схеме могут быть самыми разнообразными [5-9].

Логико-содержательный анализ программ силовой подготовки, которые рекомендуют специалисты [1-4, 10-16] показывает, что при заявленном решении задач объёмно-силовой (гипертрофия мышц) и силовой тренировки, большинство из них не учитывают биомеханические и анатомио-физиологические особенности упражнений с отягощениями.

При этом анализ позволяет утверждать, что для гипертрофии мышц, развития специальной силовой выносливости наиболее применимы упражнения с гантелями и на тренажёрах. Причём, в начале периода объёмно-силовой тренировки обосновано применение различных разведений с гантелями и аналогичных им по биомеханике упражнений на тренажёрах, то есть упражнений, способствующих изолированной, локальной тренировке конкретных мышечных групп [7]. Физиологический смысл логики применения указанных средств в начале периода объёмно-силовой тренировки заключается в возможности обеспечения высокоинтенсивной тренировки отдельных мышц или мышечных групп, применяя минимально возможные (из всех групп средств) отягощения.

Для параллельного решения задач гипертрофии мышц и развития силы обосновано применение жимов с гантелями и аналогичных упражнений на тренажёрах, так как с точки зрения физиологии и биомеханики, подключение в упражнениях мышц-синергистов позволяет тренироваться с гораздо большим, чем при разведениях, весом, добиваясь при этом той же, что и ранее, интенсивности тренировки мышц [7-9].

Упражнения со штангой уместно включать в качестве основного средства, преимущественно, в период силовой тренировки, когда стоит задача развития максимальной силы, так как данное средство является весьма

травмоопасным, предъявляет наиболее высокие требования ко всем функциональным системам организма спортсмена [7].

Однако указанными выше нюансами не исчерпываются все вопросы комбинирования упражнений в сетях. В частности, применительно к тренировке квалифицированных атлетов возможно такое планирование сетов, когда в них комбинируется несколько упражнений, способствующих тренировке одной мышечной группы [1, 2, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16]. В этом случае, необходимо учитывать не только закономерности рассмотренные выше, но и учитывать логическую (биомеханическую, физиологическую) взаимосвязь упражнений между собой [7].

В частности, анализ показывает, что интенсивность тренировки мышечной группы зависит от исходного положения и от локализации нагрузки на мышцу. Очевидно, что меняя исходное положение, можно избирательно воздействовать на различные отделы мышц. Например, применительно к грудной мышце решение этой задачи будет выглядеть так: в положении «лёжа на горизонтальной скамье» задействуется вся грудная мышца с акцентом на среднюю часть; в положении «сидя» при увеличении угла наклона скамьи до  $70^\circ$  нагружается, в основном, верхний отдел грудных мышц; при жиме на скамье с обратным наклоном (головой вниз, угол не более  $30^\circ$ ) нагрузка локализуется на нижнем отделе грудных мышц [7, 9].

Тем не менее, подбор упражнений в качестве средств силовой подготовки не исчерпывается только решением вопроса выбора исходного положения с целью определения локализации нагрузки на мышцу. Хотя очевидно, учёт указанного и других обстоятельств позволяет научно-обосновано подходить к вопросу комбинирования упражнений в сетях. Дело в том, что изменение исходного положения позволяет решать различные специфические задачи, а само исходное положение обуславливает интенсивность и степень тренировки отдельной мышцы или мышечной группы. Например, при тренировке двуглавой мышцы плеча, возможно избирательное воздействие на нижний отдел мышцы, средний и верхний её отделы. При этом очевидно, что эта дифференциация весьма условна в том смысле, что при любом исходном положении тренируется вся мышца. Однако исходное положение обуславливает локализацию нагрузки и интенсивность тренировки мышцы. В частности, применительно к двуглавой мышце плеча [7, 9]:

- в упражнении «сидя (или стоя), с упором локтями, сгибание рук со штангой (с гантелями, на тренажёре) результат будет лимитироваться развитием нижнего отдела двуглавой мышцы; это позволяет тренировать её с относительно меньшим весом, что «выгодно» при объёмно-силовой тренировке (в сравнении с другими рассматриваемыми упражнениями), а также позволяет решать задачу увеличения её длины (за счёт воздействия на нижний отдел);

- в упражнении «стоя, сгибание рук со штангой» (на тренажёре и т.п.), результат в упражнении будет лимитироваться развитием среднего отдела двуглавой мышцы, что позволяет решать задачи объёмно-силовой и силовой тренировки;

- в упражнении «лёжа на горизонтальной скамье лицом вниз (или стоя в наклоне с опорой или без), сгибание рук со штангой (на тренажёре и т.п.)» результат будет лимитироваться развитием верхнего отдела двуглавой мышцы, а само упражнение будет способствовать формированию шарообразного «бицепса».

Указанные закономерности, учитывая спектр средств силовой тренировки, в той или иной степени применимы к любой мышечной группе.

Резюмируя всё вышеизложенное, основные закономерности комбинирования упражнений в сетях, с учётом их биомеханических и анатомо-физиологических особенностей, заключаются в следующем:

- для преимущественного решения задачи, связанной с обеспечением гипертрофии мышц, обосновано применение, в качестве основных, упражнений, позволяющих изолированно воздействовать на избранные группы мышц (например, разведения с гантелями и на тренажёрах, другие изолирующие упражнения);

- для параллельного решения задач гипертрофии мышц и развития силы необходимо переходить от разведений к жимовым упражнениям с гантелями (и на тренажёрах), а также к упражнениям, позволяющим за счёт включения в работу мышц-синергистов добиваться проявления более высокой мышечной силы, чем при выполнении разведений и аналогичных с ними упражнений;

- для развития силы, в качестве основных, должны выступать упражнения со штангой, позволяющие в полной мере реализовать силовые возможности спортсмена;

- при комбинировании упражнений в сетях, воздействующих на одну мышечную группу, необходимо включать в сет упражнения, позволяющие тренировать одну и ту же мышечную группу, но из разных исходных положений, а также с учётом условия, при котором результат в каждом упражнении будет лимитироваться разными участками одной и той же мышцы;

- в период объёмно-силовой тренировки, когда основной выступает задача «гипертрофии мышц», при комбинировании в сетях упражнений, воздействующих на одну и ту же мышечную группу, обосновано такое их чередование, при котором сначала выполняется максимально изолирующее упражнение с высокой

интенсивностью (например, разведения с гантелями), затем выполняется жимовое упражнение с гантелями или на тренажере с нагрузкой средней интенсивности, а по окончании сета обосновано выполнение упражнения со штангой с нагрузкой низкой или средней интенсивности;

- для раскрытия максимального силового потенциала атлета возможно выполнение либо собственно упражнений со штангой, либо сетов, в которых сначала выполняется упражнение со штангой с нагрузкой субмаксимальной или максимальной интенсивности, а затем упражнения с гантелями и на тренажере с нагрузкой средней или низкой интенсивности.

Рассмотренные особенности, конечно, не исчерпывают все закономерности, но включают основные, необходимые для корректного, научно-обоснованного решения задач силовой подготовки.

#### **Список литературы**

1. Барр Д. Твоя суперсила / Д. Барр // Сила и Красота. – 2011. - №5. – С. 104-114.
2. Гейгер Б. Проламывая барьеры / Б. Гейгер // Сила и Красота. – 2008. - №1. – С. 84-90.
3. Гейгер Б. Выбор позиции / Б. Гейгер // Сила и Красота. – 2008. - №3. – С. 24-25.
4. Гейгер Б. Тонкая работа / Б. Гейгер // Сила и Красота. - 2008. - №3. – С. 52-62.
5. Гузь С.М. Средства и методы развития силы на этапе предварительной подготовки в силовом троеборье // Научно-теоретический журнал «Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта». – СПб., 2009. - №6. – С. 27-32.
6. Гузь С.М., Хуббиев Ш.З. Средства и методы развития силы на этапе начальной спортивной специализации в силовом троеборье // Научно-теоретический журнал «Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта». СПб., 2009. - №12. - С. 40-46.
7. Гузь С.М. Упражнения с отягощениями: техника выполнения, типичные ошибки и их исправление, комбинирование упражнений в сетах: учебно-методическое пособие / С.М. Гузь, Ю.П. Шлыков. - Петрозаводск: изд-во КГПА, 2010. – 394 с.
8. Гузь С.М. Структура и содержание макроциклов на этапе углубленной тренировки в силовом троеборье // Научно-теоретический журнал «Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2011. - №8. – С. 61-66.
9. Гузь С.М. Силовое троеборье: теоретические и методические особенности планирования многолетней подготовки спортивного резерва: монография / М-во образ. и науки РФ, ФГБОУВПО «КГПА». - Петрозаводск: изд-во КГПА, 2012. – 268 с.
10. Меррит Г. Классический старт / Г. Меррит // Сила и Красота. – 2011. - №5. – С. 90-99.
11. Стоппани Д. Качай объем! / Д. Стоппани, Э. Веласкес // Сила и Красота. – 2008. - №2. – С. 32-44.
12. Стоппани Д. Смит берет реванш / Д. Стоппани // Сила и Красота. – 2008. - №3. – С. 26-27.
13. Стоппани Д. Делай так! / Д. Стоппани, Д. Финнель // Сила и Красота. – 2010. - №4. – С. 44-55.
14. Стоппани Д. Заступить за грань! / Д. Стоппани // Сила и Красота. – 2011. - №6. – С. 120-125.
15. Уэббен Д. Путь к силе / Д. Уэббен // Сила и Красота. – 2010. - №3. – С. 37-44.
16. Фитцджеральд Р. Тайный секрет / Р. Фитцджеральд // Сила и Красота. – 2011. - №6. – С. 88-98.

#### **СЕКЦИЯ №5.**

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

**СЕКЦИЯ №6.  
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ»  
ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

**Зыкина Е.И.**

Удмуртский государственный университет, г.Ижевск

В работах ученых-педагогов и психологов термин «устойчивость» трактуется как «психологическая устойчивость», «нравственная устойчивость», «эмоциональная устойчивость», «социальная устойчивость» личности и др. В рамках настоящего исследования мы рассматриваем проблему нравственной устойчивости личности, которая обращена одной гранью к психологии, другой – к педагогике. Целью данной статьи является рассмотрение подходов к определению нравственной устойчивости личности как педагогической категории. Понятие «нравственная устойчивость» личности рассматривается как необходимый компонент процесса формирования личности. В специальной литературе проблема устойчивости освещается достаточно широко. Имеется ряд монографических (Я.Рейковский, Л.М. Аболин, В.Э. Чудновский, Л.И. Божович и др.) и диссертационных (В.Л. Марищук, П.Б. Зильберман, З.В. Коваленко, В.В. Аршинова, И.В. Андреев, Н.Н. Телепова, Д.Р. Коновалова и др.) исследований, а также статей в специальных изданиях (Е.П. Крупник, М.Н. Тышкова, О.А. Ушмудина и др.), где психологический аспект устойчивости является стержневым.

Однако педагогические исследования нравственной устойчивости являются необходимыми для разработки методологических подходов к изучению единого процесса развития и формирования личности. Поэтому анализ нравственной устойчивости требует рассмотрения педагогических характеристик и конкретизации педагогической категориальности этого понятия, основываясь на трактовке термина «категория» как наиболее общего основного понятия, которое включает совокупность понятий меньшей степени обобщенности [8, с. 44-45].

В контексте осуществляемого исследования исходным и определяющим выступает педагогический аспект, поскольку он позволяет, прежде всего, проследить особенности воспитания нравственной устойчивости в процессе становления личности студента. «Педагогический подход, который базируется на психологических знаниях о развитии человека, помогает расширить и углубить вопрос о формировании личности при анализе различных форм ее деятельностно-поведенческой устойчивости» [13, с.45]. При педагогическом анализе необходимо определить, кто является носителем данного образования, когда возникает, как проявляется, развивается, изменяется, корректируется, какие функции осуществляет, как и при каких условиях формируется, и т.д. Принимая во внимание, что воспитываемая личность является носителем нравственной устойчивости как качества, следует отметить, что единство применения педагогического и психологического аспектов позволяет раскрыть сущностную характеристику нравственной устойчивости, а также ее связь с ведущими компонентами структуры личности.

В психолого-педагогическую науку понятие «нравственная устойчивость» ввела известный психолог Л.И. Божович. В своем выступлении на XVIII психологическом конгрессе в 1966 г. она назвала проблему устойчивости личности у детей и подростков актуальнейшей проблемой современной педагогики. В своем докладе Л. И. Божович говорит о том, что целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью (на себя, на интересы других людей, на дело и т.д.) [1]. В основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальное, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности. Мотивы определяют и характер направленности личности, и ее нравственную устойчивость.

В педагогической литературе устойчивость выделяется в качестве необходимого компонента нравственного становления личности школьника (И.С. Марьенко, И.Ф.Харламов). Так, И.С. Марьенко, рассматривая нравственное становление личности школьника, отмечает, что нравственная устойчивость школьника делает его поведение и отношения независимыми в различных ситуациях и достигается через становление социально-нравственных мотивов и усвоение объективно существующих форм и способов

поведения [7]. И.Ф. Харламов (1999) отмечает, что устойчивость и степень зрелости морального сознания достигается только тогда, когда знания учащихся приобретают форму личных взглядов и убеждений и выступают в качестве мотивов и установок поведения [15].

При рассмотрении понятия «нравственная устойчивость» личности выделяются две точки зрения. Представители первой точки зрения определяют нравственную устойчивость как способность личности к определенным действиям в рамках нравственных норм, принципов и правил. Например, В.Э. Чудновский считает, что «нравственная устойчивость - это способность человека сохранять и реализовывать в различных ситуациях свои личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам, убеждениям» [16, с. 4]. Б.Г. Мещеряков, В.П.Зинченко также определяют нравственную устойчивость как способность человека регулировать свое поведение исходя из принятых и усвоенных им нравственных норм и принципов [9]. В след за ними Е.В. Семенова представляет профессионально-нравственную устойчивость как интегративное качество личности, основанное на системной взаимосвязи ее свойств и состояний и проявляющееся в способности устойчиво следовать нормам закона, нравственным убеждениям и принципам [12]. Т.В. Кононенко полагает, что нравственная устойчивость – это способность человека осуществлять выбор поведения в соответствии с позитивными общечеловеческими и профессиональными ценностями [4].

Представители второй точки зрения придерживаются мнения о том, что нравственная устойчивость личности выражает ее ценностные отношения. Так, С.Н. Тихомиров подчеркивает, что нравственно устойчивая личность сочетает в себе устойчивость в ценностных ориентациях и гибкость в поведении [14]. А.Н. Копыл полагает, что нравственная устойчивость личности выражает ее главные жизненные ценности, сформированность позиций в ведущих отношениях к миру и себе [5]. Е.В.Головкин определяет нравственную устойчивость как интегральное качество личности, представленное единством потребностно-мотивационного, личностно-прогностического и ценностно-смыслового компонентов, выражающееся в положительном отношении личности к существующим в обществе нравственным нормам и проявляющееся в умении действовать в различных ситуациях с минимальными ошибками, не нарушая этих норм [2]. В.А. Данилова [3] и И.И. Павлова [11] же считают, что нравственная устойчивость является одной из стержневых характеристик личности, определяет способ ее ориентации в системе социальных норм, ценностей, характеризует такую жизненную позицию, при которой поведение человека детерминируется общественно одобряемыми целями. Нравственная устойчивость студента проявляется в положительном отношении к общечеловеческим и национальным ценностям, нетерпимом отношении к отрицательным влияниям окружающей среды, в саморегуляции и самоорганизации поведения. В.Ф. Маленчук понимает нравственную устойчивость как сформированную систему внутренних качеств человека, моральных ценностей, мировоззренческих идеалов и общественных отношений [6]. По мнению О.В. Михайловой, нравственная устойчивость личности как ее ведущее интегральное качество подразумевает определенный уровень сформированности духовно-нравственной культуры человека, она связана с моралью, социально-этическими нормами поведения, находит целостное выражение в характере, в убежденности, в стойкой жизненной позиции [10].

На наш взгляд, нравственная устойчивость – это интегральное качество личности, проявляющееся в *положительном отношении* человека к существующим в обществе нормам закона, нравственным убеждениям и принципам; в *способности проявлять* «иммунитет» к негативным и стрессогенным воздействиям среды; в *умении отстаивать свои личностные убеждения и взгляды*. Следует также отметить, что понятие нравственная устойчивость личности приобретает свою специфику в зависимости от того, кто является объектом воспитания: школьники, студенты - будущие медики, студенты - будущие педагоги, студенты – будущие юристы и т.д.

Таким образом, перспективой настоящего исследования является следующее:

- 1) выявить, теоретически обосновать и реализовать организационно-педагогические условия становления нравственной устойчивости как педагогической категории у студентов - будущих юристов (на материале обучения английскому языку);
- 2) разработать структурную модель становления нравственной устойчивости будущих юристов (на материале обучения английскому языку);
- 3) создать диагностический инструментарий для определения уровня сформированности нравственной устойчивости студентов - будущих юристов.

#### Список литературы

1. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова // Вопросы психологии. М.,1975.№1. С. 80—89.

2. Головкин Е.В. Формирование нравственной устойчивости младшего школьника к отрицательным влияниям микросреды: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Белгород, 2004. – 22 с.
3. Данилова В.А. Формирование нравственной устойчивости у студентов технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2007. – 19 с.
4. Кононенко Т.В. Воспитание нравственной устойчивости у студентов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2004. – 17 с.
5. Копыл А.Н. Педагогические условия и практика формирования нравственной устойчивости подростка в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 1999. – 38 с.
6. Маленчук В.Ф. Формирование нравственной устойчивости осужденных в процессе образовательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2010. – 26 с.
7. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.
8. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. М.: Педагогика, 1985. - 240 с.
9. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.
10. Михайлова О.В. Формирование нравственной устойчивости у подростков в системе деятельности классного руководителя сельской школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2004. – 22 с.
11. Павлова И.И. Формирование нравственной устойчивости у подростков // Интеграция образования, 2006. №2. - С. 84-91.
12. Семенова Е.В. Формирование профессионально-нравственной устойчивости курсантов и слушателей ВУЗов МВД России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Тула. 2011. – 22 с.
13. Сироткин Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости / Л.Ю. Сироткин. - Изд-во Казанского ун-та, 1992. – 176 с.
14. Тихомиров С.Н. Формирование основ профессионально-нравственной устойчивости у курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России. Москва, 1999. – 27 с.
15. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
16. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. - 208 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ВОСПИТАТЕЛЯМ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ПРИЮТОВ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ

**Ермина Ю.С. (аспирант)**

ГБОУ ВПО СГПИ, г.Ставрополь

Профессиональная деятельность специалиста предопределяется профессиональной готовностью специалиста к осуществлению своей деятельности. Под профессиональной готовностью в педагогике понимается совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту. В ее составе выделяют психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а также научно-теоретическую и практическую подготовку (Сластенин В.А.).

Профессиональная готовность воспитателей детских домов и приютов на протяжении всей деятельности подобного рода учреждений в России формировалась под воздействием целого ряда факторов. К ним можно отнести:

- общие представления о качествах педагога, господствовавшие в ту или иную историческую эпоху и обусловленные доминирующими философско-религиозными и мировоззренческими настроениями;
- отношение к детям-сиротам и вытекавшие отсюда специфические подходы к их воспитанию;
- уровень развития педагогической науки в России в XIX - XX вв.;
- влияние различных западноевропейских концепций по организации воспитания детей, лишенных родительского попечительства.

Светские воспитательные дома, целью которых являлось полноценное воспитание детей, лишенных родительского попечения, а не только их утилитарная профессиональная подготовка, появились в России лишь во второй половине XVIII столетия. Первым в отечественной педагогической науке обратился к проблемам профессиональных педагогических требований к персоналу сиротских приютов И.И.Бецкой. И хотя воспитание в закрытых детских учреждениях того времени было весьма далеко от семейного, И.И.Бецкой обратил внимание на

некоторые чисто «родительские» качества, необходимые для педагогов. В своем сочинении «Генеральное учреждение о воспитании обоюбого пола юношества» он писал о личностных качествах воспитателей: «поведение и нравы их должны быть наперед (т.е. перед приемом на работу) ведомы и непорочны; особенно же надлежит им быть терпеливым, рассудительным, твердым и правосудным ... чтобы воспитывающееся юношество любило их и почитало ...» [1, С.37].

И.И.Бецкой говорил об установлении близких и доверительных отношений между воспитанниками и педагогами. Вместе с тем, он обращал внимание на такие качества педагога, как требовательность и «правосудность», т.е. способность объективно и беспристрастно оценивать поступки воспитанника и принимать соответствующие педагогические меры. Примечательно, что уже в XVIII в., когда физические наказания детей были широко распространены в Европе, включая самые «просвещенные» страны, И.И.Бецкой не рекомендовал педагогам прибегать к подобным формам воздействия на ребенка: «не должно бить детей почти никогда» [2, С.47]. По его мнению, воспитатель не должен потакать детям в их своеволии, помня слова Иоанна Златоуста, что в таком случае из детей, особенно мальчиков, могут вырасти «жеребцы необузданные». Излишне строгое наказание, налагаемое воспитателем, по мнению И.И.Бецкого, может привести к формированию у детей различных «пороков»: склонности ко лжи, «мыслей рабских» (т.е. заискивание и угодничество перед старшими) и т.п. [2, С.47].

Идея гуманного и «родительского» отношения воспитателя к детям развита В.Ф.Одоевским, который в своих педагогических статьях обращался к сотрудникам не воспитательных сиротских домов, а к городских приютов, в которых дети из беднейших семей находились лишь в дневное время. Подходы к воспитанию в таких дневных приютах были весьма близки к воспитанию в сиротских домах. В.Ф.Одоевский утверждал, что самым важным у воспитательницы такого приюта должно быть ее «душевное образование», «чистая нравственность, нрав тихий и миролюбивый, здравый смысл и врожденное чувство любви к ближнему - вот необходимые качества в женщине, долженствующей быть в некотором смысле матерью многочисленного семейства, составленного из детей, ей чуждых» [8, С.116].

В.Ф.Одоевский специально останавливался на образе жизни воспитательницы, который способствует формированию и закреплению необходимых для педагога качеств. «Строгий порядок в жизни, умеренность во всем, воздержание от страстей, вежливость ко всем без различия ..., наконец чистота и опрятность во сем, ею окружающем, - ей необходимы», - писал он [8, С.119]. Следует отметить, что близкий подход к воспитанию в дневных приютах в этот период реализовывался и в ведущих странах Западной Европы, на что обращал внимание и что одобрял К.Д.Ушинский [12, С.193].

Свое мнение о качествах, необходимых воспитательницам, работавшим в сиротских домах, высказывал другой выдающийся отечественный педагог - В.Я.Стоюнин, который сам в начале 70-х гг. XIX в. служил в Николаевском сиротском институте в Москве. Он подчеркивал, что «воспитание группами должно быть как можно более сближено с воспитанием семейным. Семейное начало ... определяет и обязанности воспитательницы - обязанности доброй матери» [11, С.108]. Что же касается качеств, необходимых для воспитательницы, то к ним автор относил умение «постоянно и строго следить за собой, подавлять в себе всякое нетерпение, досаду, гнев, обдумывать каждое новое свое приказание, каждый поступок» [11, С.108]. Вместе с тем В.Я.Стоюнин в противовес сторонникам «свободного воспитания», указывал, что в сиротском приюте необходимо большое внимание уделять дисциплине, отсутствие которой развивает в детях своеволие, распушенность и слабость характера. Воспитатель, по его мнению, должен сам воспитывать в себе определенность, четкость и ясность требований, соблюдать установленный порядок и быть требовательным ко всем воспитанникам. Кроме того он должен быть во всем личным примером детям: от сдержанности и справедливости до внешнего вида.

Как известно, В.Я.Стоюнин по своим убеждениям принадлежал к либеральному лагерю. Несколько иначе видели качества, необходимые для воспитателя в детских учреждениях, представители радикально-демократической части русской интеллигенции второй половины XIX в. Известный представитель отечественной дошкольной педагогики того периода А.С.Симонович полагала, что кроме такого общеизвестного во все века качества настоящего педагога, как любовь к детям, ему, в еще большей степени, необходимо умение преподавать детям соответствующее видение идеала общества и человека. В данном случае этот идеал явно базировался на материалистическом позитивизме и демократической идеологии [9, С.226]. Что же касается нравственности, которую педагог должен был воспитывать в детях, то А.С.Симонович, в отличие, например, от В.Ф.Одоевского и В.Я.Стоюнина видела ее не в следовании христианским идеалам, а в разумно организованной жизни общества. «Источник нравственности - все человечество», - утверждала она [9, С.224].

Социально-политическая ситуация, сложившаяся в России на рубеже XIX - XX вв., либеральные ожидания значительной части российской интеллигенции, породили новые подходы к проблемам воспитания, в том числе и детей-сирот. Это напрямую отразилось и на требованиях к педагогам в различных приютах и других

учреждениях. Так, например, С.Т.Шацкий и его единомышленники полагали, что главная задача воспитателя состоит в том, чтобы способствовать самостоятельному развитию ребенка в процессе различных видов трудовой, учебной и игровой деятельности. С.Т.Шацкий писал, что педагог (руководитель детского учреждения), в первую очередь, «должен быть старшим товарищем детей, и поэтому в (детском учреждении) надо мыслить не общество детей, а общество детей и взрослых» [14, С.208]. Такая концепция была использована при организации воспитания в советских детских домах 20-х гг. XX в. и получила дальнейшее развитие в трудах педагогов того периода.

Заявленный подход порождал зачастую и отказ от прямого воспитания, которое должно было осуществляться педагогами во всех видах детских учреждений, в том числе и детских домах. Так, например, Л.С.Выготский утверждал, что «мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен быть воспитателем. Ученик воспитывается сам. На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той воспитательной среды, которая является единственным воспитательным фактором» [4, С.359]. Л.С.Выготский критиковал слишком прямолинейные, «механистические» подходы к воспитанию, которые декларировались его коллегами, увлеченными педологией. Он писал: «Для Блонского воспитатель - инженер от ... педотехники, техник человеководства, которое существует наряду с ... животноводством, как однородная с ним наука» [4, С.360].

Средовой подход к организации воспитания, в том числе и в детских домах, сыграл и продолжает играть важную роль в педагогическом процессе. Так, В.Н.Сорока-Росинский, рассматривая детский дом как детскую трудовую коммуны, утверждал, что дети и воспитательный персонал должны составлять тесную группу содружественного творчества [10, С.136]. Он подчеркивал, что педагог, работающий в таком учреждении, должен выработать ясно мотивированную систему запретов, следить за четким и обязательным выполнением своих требований. По мнению В.Н.Сорока-Росинского, педагог - ярко выраженная личность, который живет жизнью ребят, переживает за их удачи и неудачи, который хорошо знает свое дело, преподает с увлечением, радуется вместе с ними. Особенности коллективной жизни ребят в детском доме недостаточно изучены, считал В.Н.Сорока-Росинский, а такими знаниями должен обладать каждый приходящий в детский дом воспитатель. Именно поэтому, выступая в периодической печати, он выдвинул требование повысить квалификацию педагогов, работающих в детских домах и учреждениях для трудновоспитуемых и бывших беспризорных детей, дать им специальную подготовку, навыки, практические умения, или принимать на работу только педагогически одаренных людей [10, С.153].

На коллектив как фактор воспитания личности обращал внимание А.С.Макаренко, также как и В.Н.Сорока-Росинский, предлагавший воспитателю изучать своих подопечных, но отказаться от прямого воздействия на них, особенно путем непосредственных поощрений и наказаний, переложив эти функции на сам детский коллектив и его руководителей из числа воспитанников. По мнению А.С.Макаренко, «советская педагогика есть педагогика не прямого, но параллельного педагогического действия» [7, С.489]. В этом случае воспитатель, в первую очередь, выступает как «член того же (подросткового) трудового коллектива, а потом уже ... как специалист-педагог», - писал А.С.Макаренко [7, С.489].

В соответствии с названной установкой разрабатывались и требования к качествам педагогов-воспитателей в детских домах. Они включали в себя: разностороннее знание среды, в которой педагог и ребенок находятся и которую педагог должен соответствующим образом организовать; всесторонне знакомство педагога с ребенком, как продуктом определенных социологических и биологических условий; достаточно глубокое знакомство ... с формами взаимоотношений ребенка и среды [3, С.559].

С середины 30-х гг. роль воспитателя, как непосредственного руководителя коллектива, в том числе и детского дома, стала возрастать. Об этом свидетельствуют требования к воспитателю, изложенные в «Педагогическом словаре» (1960 г.). Они включают в себя: «высокие личные моральные качества; внимательное и любовное отношение к детям в сочетании с требовательностью к ним (с учетом возраста); наличие необходимых знаний (специальных, педагогических и др. в зависимости от характера работы); умение организовать воспитанников и помочь им в различных видах деятельности» [13, С.187].

Таким образом, наблюдался определенный возврат к тем требованиям, которые предъявлялись известными отечественными педагогами к личностным качествам и образованности воспитателей еще во второй половине XIX в. Но уже теперь под личными моральными качествами понималось не только исполнение основных христианских этических норм, а следование педагогическим знаниям. Подобное понимание роли и необходимых личностных качеств воспитателя доминировало в отечественной педагогической науке вплоть до конца 80-х гг. XX в.

Однако, начиная с конца 80-х гг. XX в. ряд известных деятелей народного образования (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, В.В.Давыдов, Э.Д.Днепров, И.С.Кон, А.П.Петровский, А.В.Мудрик и др.) стали активно

пропагандировать идею гуманизации педагогической науки в целом и процесса воспитания в частности. Воспитание ими рассматривалось «не как процесс автоматической передачи от старшего поколения младшему духовной культуры, а как процесс организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей в целях развития и тех и других» [5, С.222]. В подобном контексте получили достаточно широкое распространение такие подходы к воспитанию, как личностно-ориентированный, педагогика сотрудничества, педагогика ненасилия и т.п. Иногда на этом фоне совершенно пропадали столь важные компоненты воспитания, как требовательность, формирование у детей и подростков дисциплинированности и личной ответственности, патриотизма и др.

В современной отечественной педагогической науке существуют определенные требования к личностным качествам воспитателя, базирующиеся на принципах гуманистической педагогики. Основным из них является любовь к детям и готовность целиком и полностью посвятить себя делу их воспитания. Вместе с тем, существуют определенные требования к профессиональным качествам воспитателя. И.З.Гликман относит к важнейшим из них следующие: высокий уровень культуры и безукоризненное поведение; активность и инициативность; умения и навыки организатора; внимательность и доброта к детям, развитое чувство юмора; высокая эмоциональная устойчивость, выдержка и терпение, волевые качества; владение основными теоретическими положениями педагогики и психологии, в том числе возрастной [6, С.140]. Все эти качества важны и для тех воспитателей, которые непосредственно работают с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Оценивая психолого-педагогические особенности специалистов, работающих с детьми, лишившимися попечения родителей, в целом, можно сделать следующие выводы о том, что главным требованием к воспитателям учреждений для детей, оставшихся без родительского попечения, во все времена оставалась сочувственное отношение к ребенку и стремление посвятить все силы его воспитанию.

В настоящее время двумя ведущими требованиями к личностным качествам педагогов-воспитателей детских домов, являются: во-первых, любовь к детям, умение устанавливать с ними тесные эмоциональный контакт и уважение ребенка как самостоятельной личности. Во-вторых, к таким требованиям относится знание основ педагогики и возрастной психологии, что приобретает особую значимость с учетом психолого-педагогической специфики детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

#### Список литературы

1. Бецкой И.И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества. // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. Под ред. С.Ф.Егорова. - М.,1987. - 432с.
2. Бецкой И.И. Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества. // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. Под ред. С.Ф.Егорова. - М.,1987. - 432с.
3. Волковский А., Парибок П., Фридман С. Повышение квалификации работников социального воспитания. // Педагогическая энциклопедия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 728с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.,1991. - 480с.
5. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы. // Новое педагогическое мышление. Под ред. А.В.Петровского. - М.,1989.
6. Гликман И.З. Теория и методика воспитания. - М.,2002. - 176с.
7. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. Под ред. С.Ф.Егорова. - М.,1987. - 432с.
8. Одоевский В.Ф. Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами. // Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. - М.,1999. - 440с.
9. Симонович А.С. Кто может быть воспитателем? // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. Под ред. С.Ф.Егорова. - М.,1987. - 432с.
10. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. - М., 1991. - 243с.
11. Стоюнин В.Я. Воспитательницам групп малолетнего отделения Московского Воспитательного дома. // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. - М., 1991. - 367с.
12. Ушинский К.Д. Отчет о командировке за границу. Детские приюты. // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия. Под ред. С.Ф.Егорова. - М.,1987. - 432с.
13. Шабалов С.М. Учреждения для трудновоспитуемых детей. // Педагогическая энциклопедия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 728с.
14. Шацкий С.Т. Что такое клуб? // Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. - М.,1999. - 440с.

## СУБЪЕКТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

**Бисерова Г.К.**

Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального Университета, г.Елабуга

Исследования современной научной литературы и опыт самореализации выпускников российских вузов показывает, что не всегда, даже у хорошо подготовленного специалиста, как у субъекта учебной и профессиональной деятельности, реализуется и развивается субъектная профессиональная идентичность. Естественно возникает вопрос, почему современные образовательные технологии, используемые в процессе обучения и воспитания, начиная со школьной скамьи и далее, в системе высшего профессионального образования, зачастую, не приводят к становлению такого специалиста, который способен эффективно осуществлять профессиональные функции и проявлять личностные качества, идентичные выбранной профессии. Можно предположить, что сегодня в системе высшего профессионального образования не в полной мере реализуется такая важная его составляющая, как формирование субъектной профессиональной идентичности. Это еще раз доказывает необходимость создания специальных психолого - педагогических условий для формирования, развития и самосовершенствования субъектной идентичности современного студента. Это очевидно, по утверждению В.В. Знакова, поскольку субъектная идентичность может выступать как самоощущение неповторимости и уникальности своего деятельностного потенциала, способа жизнедеятельности. К тому же, Н.В. Ковалева определяет это как сопоставление себя с самим собой, как с субъектом своей жизни и деятельности. Эти свойства субъектной идентичности помогают отождествлению личности с собственной активностью, рефлексии, а так же соотносят личность с целью, процессом деятельности и с соответствующей данной деятельности, мотивации.

По сути, субъектная идентичность представляет собой некий сплав основных системообразующих психических характеристик личности. Этот сплав направлен на регулирование направленности и содержания субъектности. Она же, по утверждению С.К. Бондырева, Е.Н. Волкова, Ф.Г. Петровского, является ключевой характеристикой студента и проявляется в саморегуляции внутренней психической и внешней предметной деятельности личности. Важнейшим подтверждением психологической сущности субъектной идентичности является ее проявление в ее же содержании. Многие исследователи (Г.И. Аксенова, В.В. Знаков, В.Н. Карандашев и др.) выступали с утверждением о том, что содержание определяет развитие у студента качеств активного субъекта деятельности и развитие профессионально значимых личностных качеств (И.Г. Белякова, Ю.Н. Кулюткин, Д.Д. Невирко и др). Очевидно, что эти качества помогают студенту, как субъекту учебно-профессиональной деятельности, в решении проблемных ситуаций при профессиональном самоопределении, а так же в выборе формы активности, включающей в себя мыслительные, моторные и сенсорные действия. При этом не маловажны так же и мотивы выбора будущей профессиональной деятельности.

Однако, подчеркивая важность развития у студента этих качеств, исследователи так же обращают внимание на то, что у современных студентов в процессе профессиональной подготовки формируются лишь основы тех или иных способностей, качеств, свойств личности. Как нам видится, это связано, с тем, что профессиональные способности больше проявляются и формируются в «живой» профессиональной деятельности.

Система профессионального образования сегодня еще в недостаточной степени располагает научно-учебно-производственными комплексами для более глубокого включения студента в свою будущую профессиональную среду. При этом, сроки обучения в вузе так же недостаточны для окончательного сформированности профессиональных умений и навыков.

Поэтому, на наш взгляд, возникает необходимость актуализации и совершенствования психолого - педагогических условий формирования основ профессиональной идентичности у студентов. Данная объективная потребность предполагает возможность углубления в современной высшей школе процесса создания условий, прежде всего, для проявления и развития субъектной идентичности как детерминанты определяющей становление в дальнейшем профессиональной идентичности.

Одним из критериев формирования основ субъектной идентичности будущего профессионала является, на наш взгляд, проектирование студентом своей будущей профессиональной деятельности. Данный критерий открывает для студента – субъекта учебно-профессиональной деятельности – новые возможности и перспективы, к примеру: занятия научной деятельностью, карьерный рост, открытие своего дела и т.д.; творческий подход к будущей деятельности с решением нестандартных задач. Это очень важно для будущего профессионала, т.к.

личность, постоянно находящаяся в состоянии творческого напряжения, использует свои внутренние возможности, отождествляет себя с ним и при этом, сама принимает решения о способе действий и выборе определенной формы активности. Это как раз свидетельствует о проявлении субъектной идентичности личности.

Не менее значимыми критериями формирования основ субъектной идентичности студентов является их ориентация на формирование устойчивой направленности в освоении норм и ценностей будущей профессии. Основными показателями данного критерия могут служить, например, мотивы выбора профессии и мотивация достижения успеха.

Нельзя не отметить такой немаловажный критерий, как осознание личностной значимости в освоении профессиональных качеств, необходимых в будущей профессии. Показателями данного критерия могут служить профессионально важные качества и профессионально значимые личностные качества.

И, наконец, еще один критерий, указывающий на явление субъектной идентичности студента – его субъектная включенность в профессиональную подготовку, показателем которого может являться уровень проявления субъективного контроля, т.е. интернальность и экстернальность.

Данные критерии и их показателя, на наш взгляд, предстают некоей интегративной способностью, обеспечивающей студенту, субъекту учебно-профессиональной деятельности, самоотождествление, сопричастность к профессиональной деятельности и успешность в овладении основами профессиональной деятельности. Эти категории находятся в теснейшей связи друг с другом, являются устойчивым алгоритмом и выстраиваются в определенную структуру поведения личности. А это, в свою очередь, дает возможность осуществлению саморегуляции внутренней и внешней предметной деятельности.

Выше мы уже писали о необходимости создания специальных психолого - педагогических условий, которые смогли бы помочь в формировании субъектной идентичности современного студента. Как нам видится, эффективность формирования зависит от реализации таких психолого - педагогических условий, которые будут ориентировать студента на формирование именно субъектной идентичности в процессе профессиональной подготовки. Этот процесс должен основываться на устойчивой субъектной направленности студента на освоение норм и ценностей будущей профессии. При этом он будет способствовать развитию личностной значимости для него профессионально значимых личностных качеств. И, конечно же, эти психолого-педагогические условия должны помочь адаптации субъектной включенности студента в процесс профессионального образования.

Поскольку становление и развитие будущего профессионала происходит в своей основе, в «живой» профессиональной деятельности, то в процессе профессиональной подготовки студентов вуза происходит формирование лишь основ субъектной идентичности. Поэтому, на наш взгляд, можно предложить некую модель формирования основ субъектной идентичности современного студента. Данная модель представляет собой целостную систему, включающую совокупность критериев формирования субъектной идентичности и ее показателей: критерий проектирования будущей профессиональной деятельности с такими показателями, как состояние творческого напряжения, использование своих внутренних возможностей, принятие самостоятельных решений о способе действий и выборе определенной формы активности; критерий осознания личностной значимости в освоении профессиональных качеств, необходимых в будущей профессии с показателем проявления ПВК и ПЗЛК; критерий субъектной включенности в профессиональную подготовку с показателем уровня проявления субъективного контроля.

Предложенная нами модель может служить совершенствованию процесса профессиональной подготовки студентов посредством использования потенциала их идентификации в формировании субъектной идентичности.

### Список литературы

1. Знаков В.В. Психология человеческого бытия и самопонимания субъекта// Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анамнеза: материалы III Всероссийской научно-практической конференции/ Под ред. З.И. Рябинской, В.В. Знакова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2005
2. Сергиенко Е.А. Психология субъекта: проблемы и поиски// Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анамнеза: материалы III Всероссийской научно-практической конференции/ Под ред. З.И. Рябинской, В.В. Знакова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2005

## ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕМЛЕНИЯ К САМОРАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОВ – ДИЗАЙНЕРОВ

Карагодина М.Е.

Кубанский государственный университет, г.Краснодар

В современном мире информации, стремительно развивающихся технологий происходят изменения и обществе, возрастает роль личностной организации специалиста, активности, умения самостоятельно добывать информацию, синтезировать и анализировать ее, творчески мыслить, проявлять индивидуальность и профессионально решать поставленные задачи.

На сегодняшний день деятельность профессионального дизайнера не может ограничиваться только разработкой графической составляющей проекта. Дизайнер должен быть разносторонне развитым, универсальным специалистом. Он обязан владеть целым комплексом знаний, умений и навыков, включающим знания организационно-технического характера; специальные инженерно-технические и технологические знания. Задачи, возникающие перед дизайнером, приобретают устойчивую тенденцию к постоянному изменению и усложнению. Это требует развития у него таких личностных качеств как: постоянное самосовершенствование, самообразование, целеустремленность, амбициозность, креативность, способность к обучению, творческое мышление, ответственность. Эти качества позволят ему быть востребованным и успешным специалистом.

Педагогу, в процессе формирования готовности студентов к профессиональной деятельности следует, развивать в будущих дизайнерах, помимо навыков самостоятельного решения профессиональных задач, потребность в постоянном саморазвитии.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев одними из первых в отечественной психологии дали определение саморазвития и охарактеризовали его отличительные признаки. Понятие «саморазвитие» — это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [6, с. 159].

В трудах Л.И. Анцыферовой саморазвитие рассматривается как свойство высшего уровня развития личности, когда человек становится субъектом жизненного пути, что определяется степенью индивидуальности и личностной свободой – свободой выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия, изменяя уровень организации личности как системы, менять режим ее функционирования. [1 с. 29–30].

Достаточно полно в своей совокупности саморазвитие описывают три его формы: самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация. Самоутверждение позволяет в полной мере заявить о себе как о личности. Самосовершенствование проявляет стремление приблизиться к некому идеалу. Самоактуализация выражается в способности рассмотреть в себе определенный потенциал и использовать его в жизни. Эти три формы описывают процесс саморазвития в целом, где важным моментом изменения является самопостроение личности.

Однако следует сказать, что существует несколько групп барьеров, препятствующих саморазвитию личности. Далеко не всегда человек становится субъектом своего развития, за него эту функцию выполняют другие люди. Вследствие этого он утрачивает адекватную мотивацию и цель саморазвития. Следующая группа связана с отсутствием развитых способностей к самопознанию. То есть человек ставит неверные цели саморазвития: неадекватные либо нереальные. Еще одна группа – это система сложившихся установок и стереотипов. И наконец, отсутствие навыков самовоспитания, неумение реализовать себя в полной мере. Это может сопровождаться отсутствием волевых импульсов.

Юность это важнейший этап в формировании мировоззрения человека и его личностных качеств. Основной является учебная деятельность, мотивацией для которой становится стремление приобрести определенную профессию. Человеку в этом возрасте характерны рефлексия и самоанализ. Важной задачей педагогов на этом этапе, является – активная стимуляция студентов к саморазвитию, а именно выявление мотивации к данному процессу. Несмотря на то, что личность может полноценно саморазвиваться, лишь тогда, когда она сама стремится к этому, необходимо и создание в ВУЗе определенных условий, способствующих непрерывному стремлению студентов к реализации потенциала и самосовершенствованию.

Процесс саморазвития личности студента должен начинаться с изучения самого себя, в которое входят следующие этапы: самонаблюдение, сравнение себя с другими людьми, самоанализ, самооценка личности и достижений, стремление к эталонам. При этом студент должен активно взаимодействовать с окружающими по средствам разнообразной деятельности, в том числе и учебной.

Проектную деятельность можно использовать как одно из действенных средств, для стимуляции студентов - дизайнеров к саморазвитию. Ее необходимо строить на основе адаптивной системы обучения, которая заключается в: активной самостоятельной работе студента, где педагог не диктует действия, а корректирует и направляет; постепенно нарастающем уровне сложности учебных задач; проблемном обучении; организации диалога между студентом, однокурсниками и преподавателем; создании ситуации свободного выбора.

При организации познавательной деятельности в процессе обучения может использоваться работа в небольших группах. В ходе такой работы студенты с более высоким уровнем знаний, умений и навыков мотивируются за счет признания другими людьми, как значимой для личности, другие же – за счет достижения успехов через самореализацию. Также положительные результаты для процесса саморазвития личности студента может дать интеграция образования и производства в форме производственной практики, что объединило бы в основном теоретическое обучение студентов и формирование у них практических навыков, а так же указало бы на конкретные проблемы, требующие самостоятельного изучения.

Учебная проектная деятельность должна быть направлена, в первую очередь, на формирование у студентов умений и навыков, необходимых для самостоятельного достижения поставленных задач, формирование и удовлетворение потребностей в знаниях, познание собственных потенциальных возможностей, развитие положительных личностных качеств и самореализацию в будущей профессиональной деятельности.

Необходимо сказать, что российская система профессионального образования в настоящее время переживает основательные структурные и содержательные изменения. Эти изменения касаются всех направлений подготовки студентов ВУЗов, в том числе и направления подготовки «Дизайн». Министерство образования и науки Российской Федерации обращает внимание на необходимость формирования у студентов потребности в саморазвитии. Одним из требований образовательных стандартов третьего поколения к результатам освоения программ вузовской подготовки стало формирование стремления к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства у студентов. Сформированная компетенция будет незаменима в последующей творческой деятельности выпускников.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: саморазвитие – это очень сложный и многоуровневый процесс, процесс познания собственных потенциальных возможностей, развитие их и реализация в будущей профессиональной деятельности, зависящий как от самой личности студента, так и от условий в которых она развивается. Это управляемый процесс осознанного самоизменения. Саморазвитие в профессиональном смысле возможно лишь в результате единства развития мастерства и личностного развития. А это значит, что одной из важнейших целей современного преподавания становится организация благоприятных условий и правильной мотивации для саморазвития студента.

#### Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. – М., 2000
2. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А.Деркач. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. — 752 с.
3. Кришталь, Н.М. Структура и содержание ключевых компетенций дизайнеров / Н.М. Кришталь // Компетентность. – 2010. – N 7. – С. 4-10.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. Для студ. ср. пед. уч. заведений. – 2-е изд., [Текст]. – М.: Академия, 2004г.
5. О требованиях к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки «Дизайн»: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 13 января 2010 г. N 15 // Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн.
6. Слабодчиков В. И., Исаев Е. И. психология развития человека. – М.: 2000г.
7. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М., 1995г.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. – М., 1996г.

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

### **ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)**

**Виневская А.В.**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»

Научная проблема заключается в поиске предикторов, способствующих формированию академической мобильности субъектов образовательной деятельности в вузе. Возникла объективная потребность изучения основополагающих факторов (предикторов) формирования академической мобильности субъектов образовательной деятельности в образовательной среде вуза. Данная потребность привела к переосмыслению имеющегося опыта и формированию новых педагогических идей и подходов, связанных с обучением студентов. В связи с вышесказанным нами была обозначена проблема – выявление основополагающих факторов (предикторов), определяющих формирование академической мобильности субъектов образовательного процесса в вузе. Постановка проблемы связана с принятием Россией в 2003г. Болонского соглашения, в котором академическая мобильность субъектов образовательного процесса в вузе обозначается как один из ведущих факторов построения нового образовательного пространства Европы. По определению, которое дано Болонским соглашением, академическая мобильность субъектов образовательного процесса – это возможность для студентов и преподавателей, административно-управленческого персонала вузов «перемещаться» из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые почему-либо недоступны в «своем» вузе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы.

Таким образом, заявленная проблема является актуальной в связи с тем, что существует необходимость формирования академической мобильности субъектов образовательного процесса в вузе, а определяющих факторов (предикторов), влияющих на формирование академической мобильности не выявлено.

Актуальность исследования обуславливается тем, что в современной педагогической теории и практике недостаточно исследований, посвященных рассмотрению проблемы формирования академической мобильности субъектов образовательной деятельности в среде вуза.

Решение проблемы поиска и выбора условий формирования академической мобильности субъектов образовательной деятельности требует более детального исследования, что является следствием обострения следующих противоречий между:

- социальным заказом общества на подготовку мобильных специалистов, способных к решению сложных социально-профессиональных задач и реальной подготовкой специалистов в вузах, основу которой составляет формирование профессиональных знаний, умений и опыта профессиональной деятельности;

- необходимостью формирования академической мобильности студентов и существующими теоретико-методологическими основаниями, не позволяющими решать эту задачу в образовательном процессе педвуза;

- необходимостью осуществления целенаправленной работы по формированию академической мобильности студентов вуза и необходимости создания для этого специфических образовательных сред;

- необходимостью выявления предикторов формирования академической мобильности субъектов образовательного процесса в вузе и отсутствием необходимых исследований по изучению факторов, которые можно отнести к предикторам.

Выделенные аспекты исследования и существующие противоречия в совокупности направлены на решение проблемы, заключающейся в поиске путей и средств выявления предикторов формирования академической мобильности субъектов образовательной деятельности.

Далее приведем список работ, в котором актуализируется понимание того, что в образовательной среде вуза необходимо формирование мобильности как профессионального и личностного качества.

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования – теория и методика профессионального образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Уфа, 2009.

2. Каплина С. Е. Концептуальные и психологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2008. – 48 с
3. Горюнова Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2007. – № 1. – С. 63–69.
4. Мареев В.И. Модель становления профессионально мобильного специалиста/В.И. Мареев, Л.В. Горюнова // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского МСАО – 2005. – №3.-С.14-19.
5. Нужнова С.В. Формирование готовности к профессиональной мобильности // Высшее образование в России. -2009. - № 6. - С. 152-156.
6. L. Szczurowski, 2010. Service Discovery in the SOA Systems, Pt Ii, Proceedings, 5991: 29-38.
7. Elias, T., 2011. Universal Instructional Design Principles for Mobile Learning. International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(2): 143-156.
8. Brzostowski, K., W. Rekc, J. Sobeci and System. Intelligent Information and Database Escudeiro, N. and P. Escudeiro, 2009. Organizing web educational resources according to specific user needs. In 8th European Conference on e-Learning, October 29-30, 2009. Bari, Italy, pp: 189-195.
9. Joldersma, C.W., 2011. Ernst von Glasersfeld's Radical Constructivism and Truth as Disclosure. Educational Theory, 61(3): 275-293.
10. Advanced Ontology Management System for Personalized e-Learning. Knowledge-Based Systems, 22(4): 292-301.
11. Matijevic, M., 2011. The New Media and Informal Learning. Online Submission, Digital Technologies and New Forms of Learning, pp: 271-278. Matijevic, M. and D. Radovanovic, 2008.
12. Communication Technologies and the Classroom Teaching Environment. In The Special Focus Symposium on the Pedagogy in the Context of a Knowledge Society, Zadar, Croatia, October 25-26, 2010, pp: 45-49.
13. Vinevskaya A, 2013, Pedagogical Layout of Mobile Educational Environment in the Higher Educational Institution. Middle-East Journal of Scientific Research 14 (8): 1029-1034, 2013. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.14.8.2150.

В соответствии с обозначенной актуальностью исследования нами были определены конкретные задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы оценить состояние проблемы в теории и практике высшего образования.
2. Выделить и теоретически обосновать предикторы, определяющие формирование академической мобильности субъектов в образовательной среде вуза, определить связи между ними.
3. Определить и опытно-экспериментальным путем проверить комплекс предикторов, определяющих формирование академической мобильности субъектов в образовательной среде вуза.
4. Разработать и апробировать измерительный инструментальный по выявлению предикторов, определяющих формирование академической мобильности субъектов в образовательной среде вуза.

Мы ставим перед собой конкретную задачу, которая заключается в том, чтобы провести изучение, анализ и подбор материала для разработки технологии проведения исследования предикторов, определяющих формирование академической мобильности субъектов в образовательной среде вуза. Выполнение задачи будет определяться разработкой технологии выявления предикторов (постановка цели, задач, определение критериальных характеристик, подбор адекватных статистических индикаторов и количественных показателей для рейтинговой оценки и ранжирования, подбор диагностических методик по проблеме исследования). Для этого необходимо проведение исследования в вузах России по изучению предикторов, определяющих формирование академической мобильности субъектов в образовательной среде вуза. Обработка и анализ полученного материала, представление аналитической информации о полученных данных проведенного исследования.

В связи с чем, теоретическую основу исследования составят: теория организации педагогического процесса (В.П. Беспалько, Б.Г. Гершунский, В.А. Сластенин и др.); теория профессионального образования (А.Я.Найн, Е.В.Романов, А.Н.Сергеев и др.); психологические теории деятельности, (В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); теория и методика педагогических исследований (А.А. Анастаси, А.П. Беляев, Т.Е. Климова, В.В.Краевский, Б.У. Родионов, Н.М.Таланчук и др.).

В разработке теоретических аспектов исследования мы будем опираться на основные положения системного подхода (В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, В.И.Загвязинский, Г.Н.Сериков, В.А.Сластенин и др.), положения деятельностного подхода (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, С.Л.Рубинштейн), положения

лично-ориентированного подхода (В.А.Беликов, Е.В.Бондаревская, Л.П.Качалова, И.С.Якиманская и др.), на работы, отражающие основные положения теорий и концепций мобильности (Ю.В. Арутюнян, Т.И.Заславская, Б.М.Игошев, М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов и др).

В качестве ведущих подходов выступают следующие: системный, лично-ориентированный и деятельностный подходы. Применение системного подхода в нашем исследовании представляет качественно более высокий уровень познания, связанный с переходом от отдельного познания к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному и одновременно связан со структурой личности, ее направленностью, интересами, потребностями. Данный подход позволяет проанализировать, исследовать, развивать социально-профессиональную мобильность в процессе ее формирования как целостную, единую систему.

При лично-ориентированном и деятельностном подходе к формированию академической мобильности студентов происходит учет и специальная организация мотивации, адаптации, способностей, уровня притязаний, самооценки и т.д. В нашем исследовании лично-ориентированный подход обеспечивает взаимопроникновение составляющих компонентов академической мобильности посредством включения студентов в разнообразную по видам и содержанию учебную, внеучебную, научно-исследовательскую деятельность, максимально приближенную к профессиональной.

Нами будут использованы методы, позволяющие выявить предикторы, определяющие формирование академической мобильности субъектов в образовательной среде вуза.

Важнейший метод, используемый в нашей работе – диалектический метод. Один из его основных принципов – это объективность рассмотрения педагогических фактов.

Для решения поставленных задач исследования будет также использован комплекс методов: теоретические методы исследования (сравнительно-сопоставительный анализ научно-педагогических и методических исследований, изучение передового педагогического опыта высшей школы); эмпирические методы исследования (социологические методы: опрос, анкетирование, интервьюирование; анализ продуктов творческой деятельности студентов; экспертная оценка и самооценка); методы математической и статистической обработки эмпирического материала с помощью модели Раша.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в выявлении предикторов, определяющих формирование академической мобильности субъектов образовательного процесса в вузе. Это будет способствовать тому, что у студента будет формироваться способность достаточно быстро и успешно овладевать необходимыми знаниями, современными технологиями, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность своей образовательной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Винеvская А.В. Профессионально мобильный учитель. Формы и технологии коррекции педагогического взаимодействия в условиях современной образовательной ситуации. Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова», 2012. -236с.
2. Елисеев И.Н. Диагностика индивидуальных свойств личности в студенческой среде на основе модели Раша. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 3. – С.35-38.

## **СЕКЦИЯ №8.**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.**

#### **ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Калинина Н.Д., Смолина Д.С.**

Тульский государственный университет, г.Тула

В классической педагогике понятие «технология обучения» не является общепринятым. В организационных документах всемирных организаций под технологией обучения понимается весь процесс преподавания и усвоения знаний, учитывая человеческие и технические ресурсы, а также их взаимодействие, основная задача которого – оптимизация форм образования.

Существует множество определений термина «технология обучения». В одних источниках под технологией обучения понимают некий тандем средств и методов обработки и предоставления учебной информации. В других – выделяют, как целую науку о способах воздействия преподавателя на учеников в ходе учебного процесса, используя технические и (или) информационные средства, которые ему могут понадобиться.

В современном мире, открытом для всего нового и необычного, иногда даже противоречащего нормам классической науки и педагогики, в частности, есть смысл говорить об изобилии технологий, помогающих сделать педагогику мобильной, стремительно развивающейся наукой. Одной из таких принятых в нашем обществе «инноваций», является дистанционная технология организации учебного процесса.

Так что же такое дистанционные образовательные технологии? Дистанционные образовательные технологии – это технологии реализации заочной формы обучения, используя учебный контент и тестирование знаний через компьютерную сеть Интернет. Также можно говорить о том, что это информационная технология, с помощью которой обеспечивается предоставление студентам основного учебного материала и организуется взаимодействие обучающихся с преподавателями. Данная технология полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и телекоммуникационных средств. Одним из методов предоставления информации студентам является открытие личного кабинета студента в системе дистанционного обучения «Moodle». Именно с помощью указанного выше метода применяются дистанционные технологии для реализации программ высшего профессионального образования по заочной и очно-заочной формам обучения более чем по десяти направлениям бакалавриата с различными профилями, а также четыре направления магистратуры в Интернет-институте Тульского государственного университета.

Схема личного кабинета студента Интернет-института ТулГУ представлена на Рисунке 1.

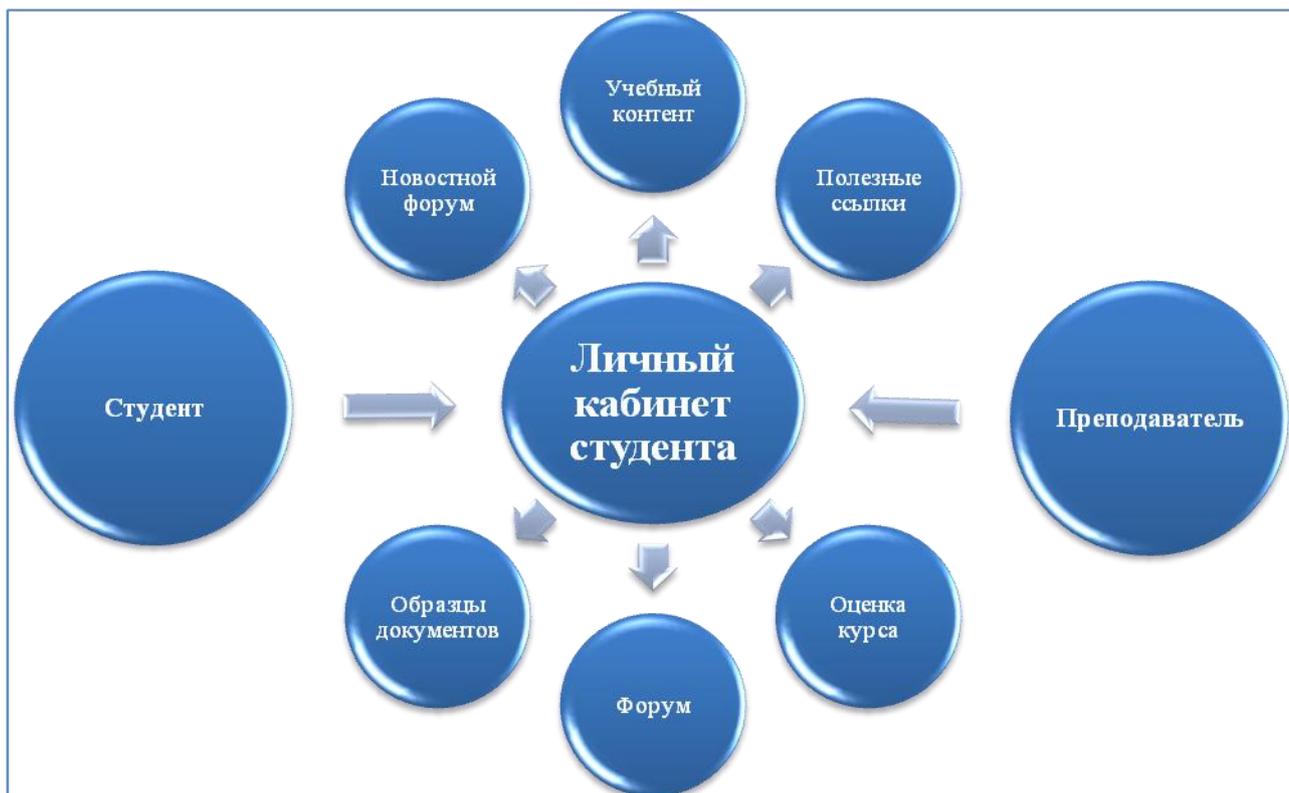


Рис.1. Схема личного кабинета студента Интернет-института ТулГУ

Исходя из Рисунка 1 можно сделать вывод о том, что каждый студент в своем личном кабинете в системе ДО имеет возможность ознакомиться с образцами документов и полезными программами, которые могут ему понадобиться в ходе обучения, посмотреть новостной форум и поучаствовать в обсуждениях материала любой доступной ему дисциплины, оценить пройденный курс после изучения учебного контента.

Сам процесс обучения, реализуемый через дистанционные технологии, представлен на Рисунке 2.



Рис.2. Процесс обучения, реализуемый через дистанционные технологии в Интернет-институте ТулГУ

Из Рисунка 2 видно, что реализация заочной формы высшего образования с использованием дистанционных технологий открывает большие возможности и решает некоторые проблемы классического очного образования.

Во-первых, каждый учащийся сам для себя решает, как и в какое время ему приступить к обучению и выполнению контрольно-аттестационных заданий. Круглосуточный доступ в личный кабинет и к учебному контенту позволяет обучаться и усваивать информацию в полном объеме в то время дня и ночи, в тот день недели, в который удобно самому студенту, что повышает уровень эффективности обучения.

Во-вторых, дистанционные технологии позволяют сделать учебный процесс «гибким». Это связано с тем, что ни преподаватели, ни студенты не привязаны к четкому расписанию и периодичности учебных семестров. Поэтому такая реализация программ ВПО позволяет реализовывать индивидуальный подход к системе образования. Имеется в виду, что студент имеет возможность начать обучение с любого месяца в течение календарного года.

В-третьих, так как сводится к минимуму «живой контакт» студента с преподавателем решаются сразу два вопроса, которые практически невозможно ликвидировать при освоении программ бакалавриата и магистратуры в их классическом очном виде: адаптация учебного контента для наибольшей ясности, логики и полноты изложения и структурированности; четкость и определенность фиксации результата через сведение личного фактора к минимуму.

Решение первой проблемы связано с тем, что читая лекцию в большой аудитории, любой преподаватель имеет возможность лично разъяснить какие-либо понятия, вызывающие затруднения в четко отведенное время для занятий. В случае с дистанционным образованием нужно составить учебный контент и методические указания таким образом, чтобы они в самом компактном виде были максимально понятны и информативны. Такой подход к обучению экономит время как студента, так и преподавателя.

Вторая проблема наиболее распространена при условии личной визуальной неприязни двух ключевых людей, задействованных в учебном процессе – обучающий и учащийся. В случае с промежуточными аттестациями все просто – непосредственный контакт преподавателя и студента полностью отсутствует, так как человек сдает зачеты и экзамены в тестовой форме, полностью отдаленно, используя возможности личного кабинета и не находясь в стрессовой ситуации, связанной с возможным психологическим давлением.

Выполнение контрольных мероприятий – процесс немного сложнее, но и он сведен к четкой фиксации конечного результата в виде оценки без «сталкивания» интересов в случае передачи или переделывания работы. Студент может консультироваться с преподавателем по любым вопросам, касающимся выполнения задания дистанционно, а также отвечать на вопросы преподавателя, не находясь под пристальным взглядом проверяющего. Все эти факторы обеспечивают четкость и прозрачность формирования оценки за работу, при этом личностный критерий общения сводится к минимуму.

В-четвертых, при обучении через Интернет студент чувствует себя более спокойно и уверенно, нежели испытывая психологическое давление, находясь перед преподавателем. Тем самым создается положительный эмоциональный фон, способствующий созданию комфортной обстановки для изучения и усвоения учебного материала, написания контрольных и курсовых работ, а также успешного прохождения промежуточных испытаний.

Применение дистанционных технологий в современной педагогике – процесс, открывающий двери в науку и образование тем категориям граждан, которые по различным причинам не могут посещать занятия. Это технология, расширяющая границы возможного и открывающая новые двери и горизонты для динамично развивающейся науки.

## **СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.**

### **ВАРИАНТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КОНТЕНТА ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Корнаков Д.С., Курочкина Л.С., Сатаров А.В.**

Тульский государственный университет, г.Тула

Тульский Государственный университет в течение последних пяти лет ведет практико-ориентированное исследование по разработке и одновременной реализации дистанционных образовательных технологий, использующих возможности сети Интернет. Базой для данных исследований является специально-созданное структурное подразделение – Интернет-институт, обучение в котором осуществляется с помощью технологий и ресурсов глобальной сети.

Обучение производится по постоянно расширяющемуся списку юридических, гуманитарных, экономических и технических специальностей и направлений посредством системы дистанционного образования MOODLE, предоставляющей доступ к образовательному контенту для студента и позволяющей производить контроль за выполнением работ со стороны преподавателя-тьютора.

При реализации дистанционных образовательных технологий основной образовательной единицей является электронный учебно-методический ресурс, выполненный по разработанной в Интернет-институте технологии.

Особую сложность в адаптации дисциплин для применения их в процессе дистанционного обучения представляют электронные учебно-методические ресурсы по техническим дисциплинам, таким как «Инженерная графика», «Сопротивление материалов», «Электротехника», «Детали машин», «Материаловедение», «Общая энергетика», «Вентиляция», «Кондиционирование воздуха» и др., поскольку они сложны в понимании для обучающегося и должны включать в себя не только лекционный материал, но и комплекс контрольных, курсовых, самостоятельных, а также виртуальных лабораторных работ, выполнение которых позволяет закрепить полученные теоретические знания[1].

Первое знакомство обучающегося с учебной дисциплиной осуществляется с помощью видео-презентации преподавателя-тьютора, представляющей содержание, а также поставленные цели и задачи.

Для лучшего восприятия теоретического материала ресурсы наполнены цветными графическими изображениями, способствующими возникновению интереса к изучаемой дисциплине.

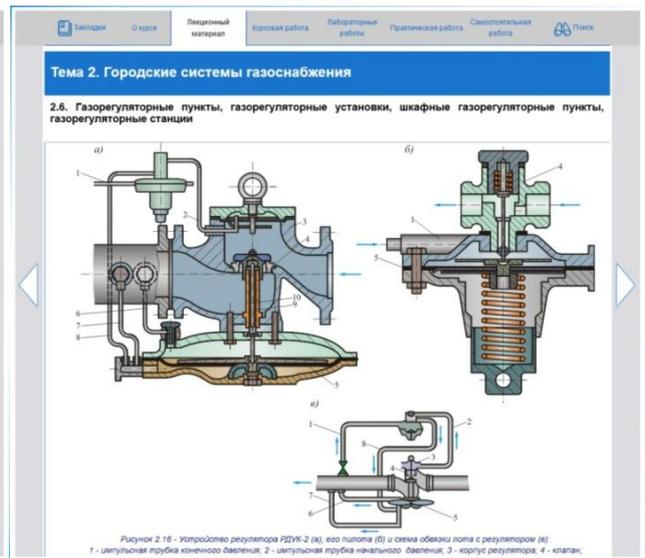
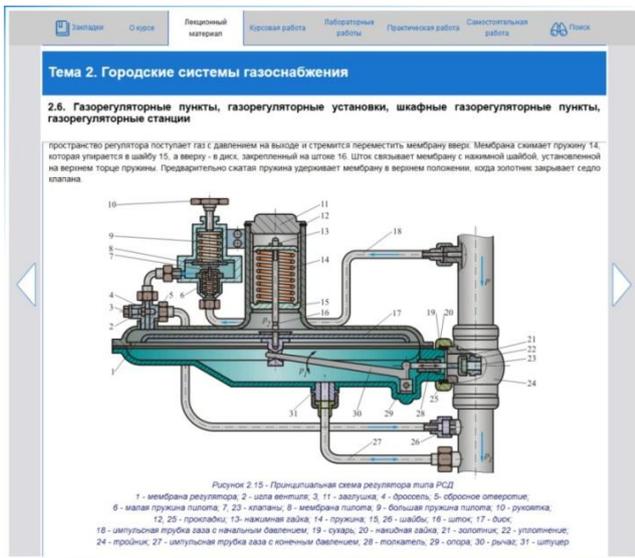


Рис.1.

Ресурсы содержат большое количество теоретических сведений с возможностью перехода с помощью гипер-ссылок на сторонние сайты для более углубленного изучения интересующего материала.

**Тема 3. Ядерные энергетические установки**

**3.1. История атомной энергетики**

...много стран достигли достаточно больших значений. В настоящее время в мире работает 436 АЭС. Установленная мощность АЭС в США составляет 90 млн кВт, в России - более 22 млн кВт

Главенствующее положение по доле выработки электроэнергии на АЭС занимает Франция, а по абсолютному производству электроэнергии на АЭС она уступает лишь США.

Россия выработала на АЭС в 1992 г около 12 % электроэнергии, сейчас эта цифра достигла примерно 15 %. Почти все АЭС России сконцентрированы в европейской части, где имеется серьезный дефицит органического топлива. И если оценить долю выработки АЭС для европейской части России, то она достигает примерно 30 %. Еще большее значение АЭС имеют в некоторых регионах: в Северо-Западном регионе России они обеспечивают 40 % энергопотребления, а в Центрально-Черноземном - более 60 %.

В настоящее время в России работает 10 АЭС, структура установленной мощности которых приведена в таблице

Таблица 3.1 - Структура АЭС России

АЭС	Суммарная мощность, МВт	Структура установленной мощности	Тип реактора
Балаковская	4000	4 энергоблока по 1000 МВт	ВВЭР-1000
Нововоронежская	1800	2 энергоблока по 440 МВт 1 энергоблок 1000 МВт	ВВЭР-440 ВВЭР-1000
Кольская	1750	4 энергоблока по 440 МВт	ВВЭР-440
Ростовская	1000	1 энергоблок 1000 МВт	ВВЭР-1000
Калининская	2000	2 энергоблока по 1000 МВт	ВВЭР-1000
Ленинградская	4000	4 энергоблока по 1000 МВт	РБМК-1000
Смоленская	3000	3 энергоблока по 1000 МВт	РБМК-1000
Троицкая	4000	4 энергоблока по 1000 МВт	РБМК-1000
Битумбинская	48	4 энергоблока по 12 МВт	ОГП-6
Балловская	600	1 энергоблок 600 МВт	БН-600

©2008-2014, Интернет-институт ТупГУ



Рис.2.

Для большей наглядности теоретический материал представлен в виде компактных интерактивных схем и таблиц с возможностью раскрытия их элементов для перехода на более подробное описание.

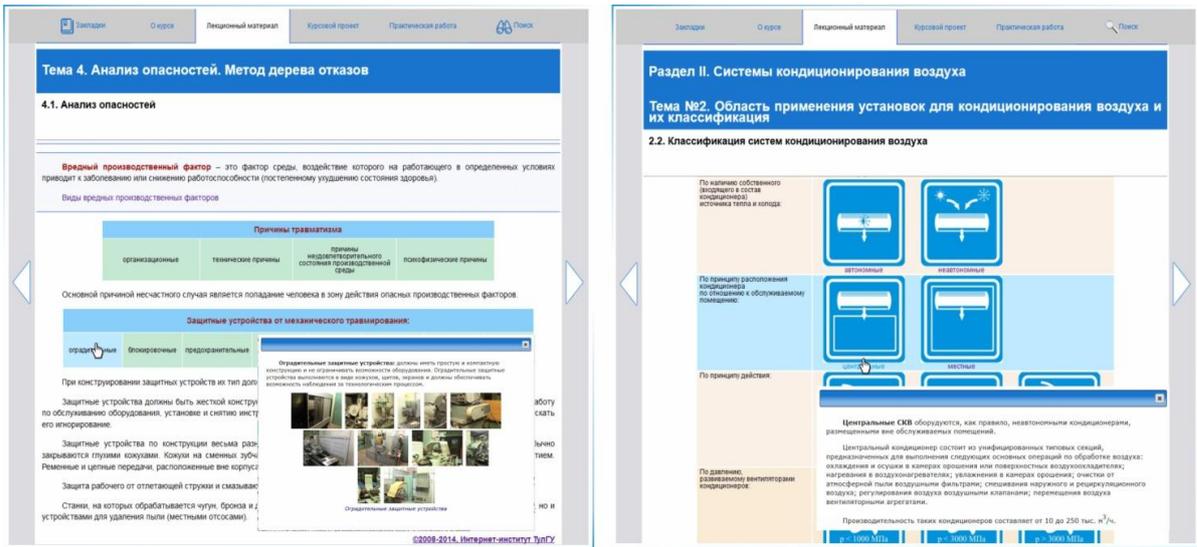


Рис.3.

В процессе создания электронного учебно-методического ресурса используются 3D-модели, анимация, Flash- и видео-ролики, предметно демонстрирующие работу некоторой сложной технической системы.

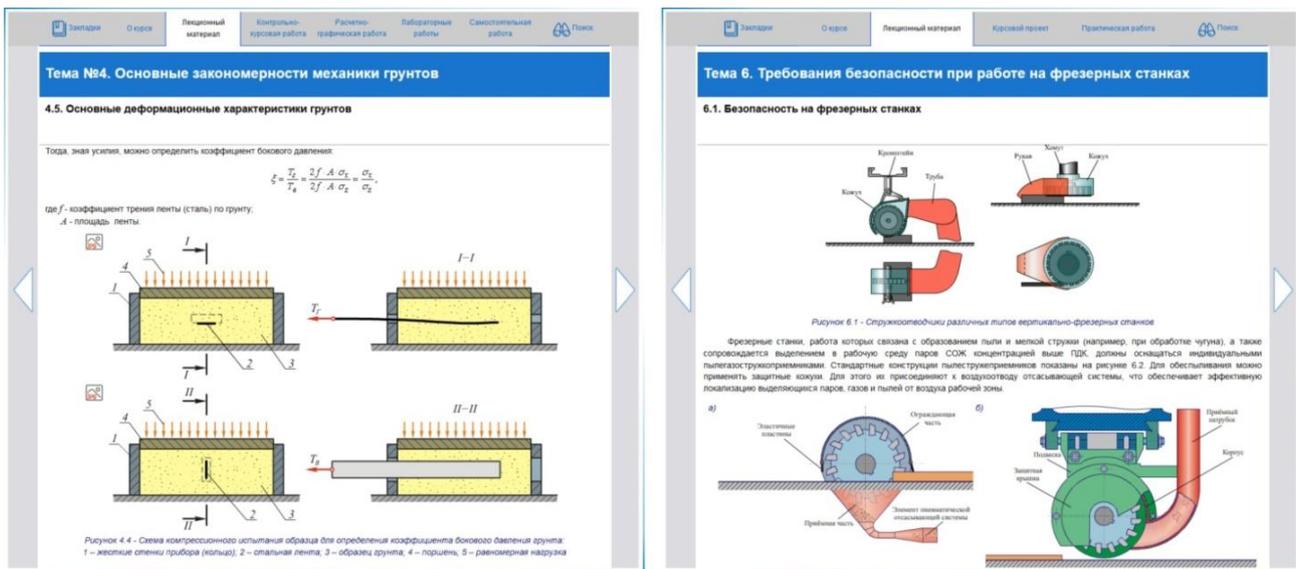


Рис.4.

Так, например, применение 3D-моделей и Flash-роликов в ресурсе «Инженерная графика» позволяет визуализировать в объеме последовательность построения проекции и использование методов при решении поставленных задач, что невозможно отобразить в печатных источниках. Это благоприятно влияет на правильность и быстроту выполнения необходимых графических работ.

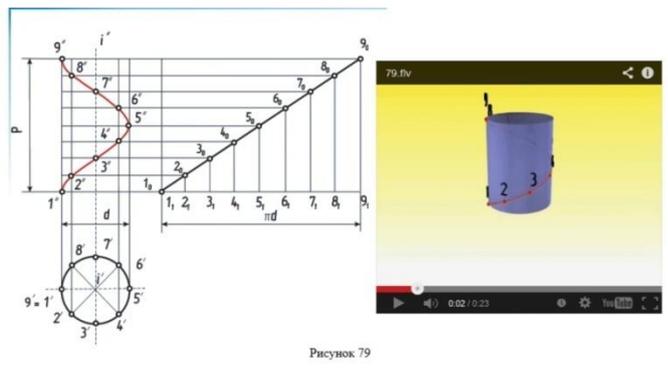
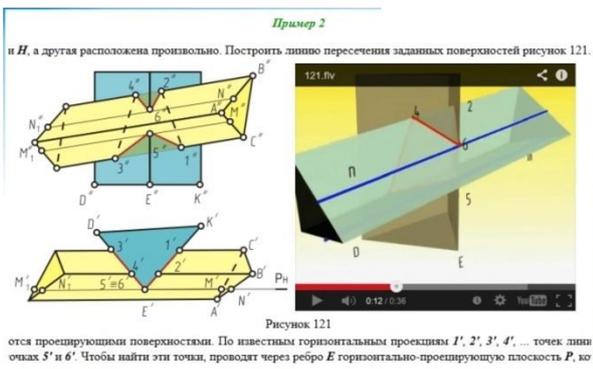


Рис.5.

В ресурсах «Электротехника» и «Сопротивление материалов» для повышения качества выполнения виртуальных лабораторных работ методические указания наполнены озвученными видео- и Flash-роликами, поясняющими порядок подготовки к работе и ход ее выполнения, что позволяет отказаться от проведения реальных (иногда дорогостоящих и опасных) лабораторных работ, но в то же время наглядно показывает те физические эффекты, которые проявляются в ходе проведения работы.

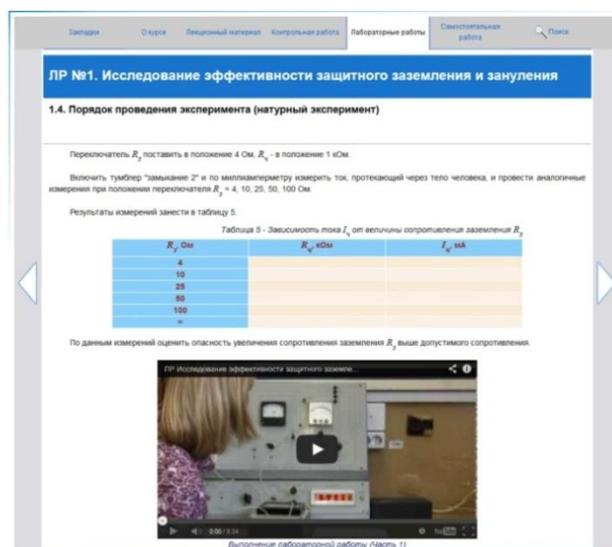
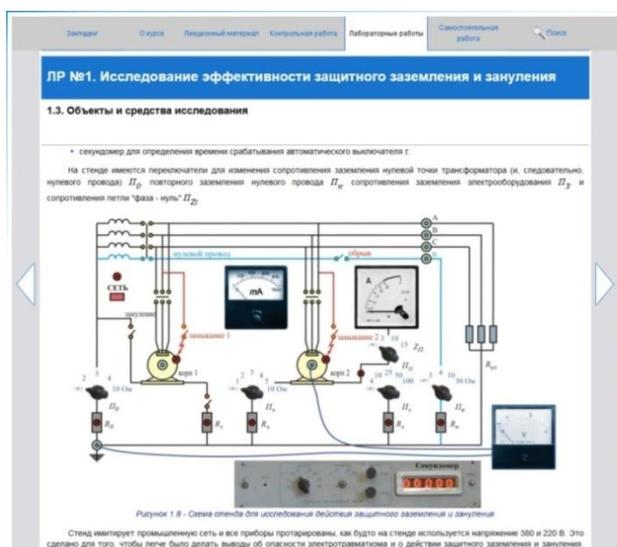


Рис.6.

Помимо теоретического материала ресурсы содержат необходимые выдержки из нормативных документов (ГОСТов, СНИПов), а также справочные данные.

Разработанные электронные ресурсы созданы посредством языка HTML с использованием современных программных продуктов и отличаются простым, понятным и удобным в использовании интерфейсом, позволяющим быстро найти ответ на интересующий вопрос, поскольку весь теоретический материал разбит на отдельные тематические части. Также имеются функции поиска информации по ключевым словам и создания заметок при чтении. Список узкоспециализированных терминов с толкованием представлен в виде глоссария.

Для проверки знаний обучающегося в Интернет-институте разработана программа, позволяющая дистанционно проверять правильность выполнения виртуальных лабораторных работ, а также провести итоговую аттестацию с помощью тестов. Использование электронных учебно-методических ресурсов в системе MOODLE позволяет обучающемуся самостоятельно выбрать стратегию выполнения работ. При этом база данных сохраняет все попытки ввода ответов (как правильных, так и неправильных), что дает преподавателю возможность дифференцировать оценку каждой работы в зависимости от количества попыток.

Таким образом, разработанные электронные учебно-методические ресурсы являются мультимедийными универсальными учебными пособиями, содержащими весь необходимый учебный материал. Использование данных универсальных пособий не требует дополнительных источников информации для выполнения различного вида. Электронные учебно-методические ресурсы позволяют провести объективную оценку знаний, полученных

обучающимся, без общения с преподавателем. Мультимедийные электронные учебно-методические ресурсы отвечают современным требованиям, предъявляемым к организации дистанционного обучения, открыты для постоянного наполнения и созданы в помощь изучающим технические дисциплины.

### Список литературы

1. Корнаков Д.С., Курочкина Л.С., Сатаров А.В. Концептуальная модель контента для дисциплин инженерных специальностей /Сб. докладов российских участников II межд. конф. "Современные информационные и коммуникационные технологии в высшем образовании: новые образовательные программы, педагогика с использованием e-learning и повышение качества образования", 9-10 апреля 2014 г., Римский университет LaSapienza. - М.: ННОУ "МИПК", 2014 - 168 с., стр. 58-62.

## ВИДЕОЗАДАЧИ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ: ОПТИКА

<sup>1</sup>Патрушев Г.О., <sup>2</sup>Морозова Г.А.

<sup>1</sup>Красноярский государственный педагогический университет  
<sup>2</sup>КГБОУ НПО «Профессиональное училище № 33», г.Красноярск

Человек знает физику, если он умеет решать задачи. Трудно представить уроки физики без физических задач. В традиционных сборниках задачи, как правило, являются либо текстовыми, либо предъявлены в виде рисунка. Однако в последнее время стало возможным применение на уроках физики видеозадач. Сами по себе эти задачи представляют собой видеоролик с отснятым физическим экспериментом. Несколько электронных сборников видеозадач по физике разработаны преподавателями Казанского государственного университета и Красноярского педагогического университета [1, 2]. Суть этого подхода заключается в том, что условие задачи можно сформулировать, просматривая видеоролик с физическим экспериментом, который демонстрирует преподаватель, акцентируя внимание учащихся на существенных моментах.

У видеозадач много достоинств [3], но существуют и недостатки, главный из которых заключается в том, что у учащихся может возникнуть ощущение нереальности, проводимого на экране опыта, что приводит к сомнениям, а не специально ли так смонтирован видео ролик? В этой связи нужно отметить, что видеозадача является не заменой живого эксперимента, а новой составной частью средств наглядности и дополнением к системе учебного эксперимента.

Бытующее в учебной физике деление задач на качественные и количественные весьма условно (скорее, такое деление отдает своеобразной патологией мышления). Считается, что в решении качественных задач отсутствуют числовые данные и математические расчеты. На самом деле логическая и «формульно-математическая» части всегда взаимно дополняют друг друга. В приведенных ниже описаниях задач это четко просматривается – без качественной «аналитики» не может быть полного понимания ситуации.

### 1. Показатель преломления

Цилиндрический стакан, с налитой в него жидкостью может служить линзой, которая способна давать четкое изображение нити накала лампочки на экране. Оказывается можно так расположить лампочку и экран, что они будут симметричны относительно линзы и при этом изображение будет максимально сфокусированным.

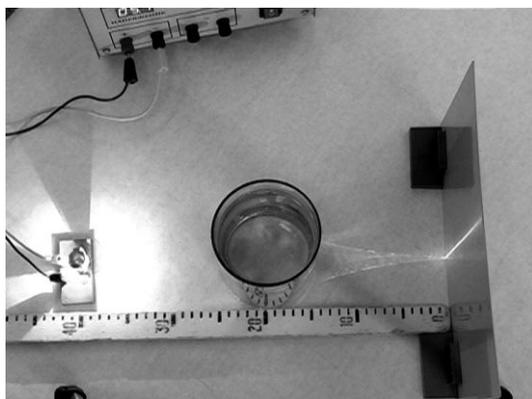


Рис.1.

Требуется определить по данным этого эксперимента показатель преломления жидкости, налитой в стакан.

Расчет показателя преломления будем проводить в приближении малых углов (рассматривая, так называемые, параксиальные лучи). В этом приближении синусы и тангенсы малых углов можно считать равными величинам самих углов, выраженных в радианной мере. Из соображений симметрии понятно, что если предмет и его изображение расположены симметрично относительно стакана с жидкостью, то внутри цилиндрической линзы луч света идет параллельно главной оптической оси.

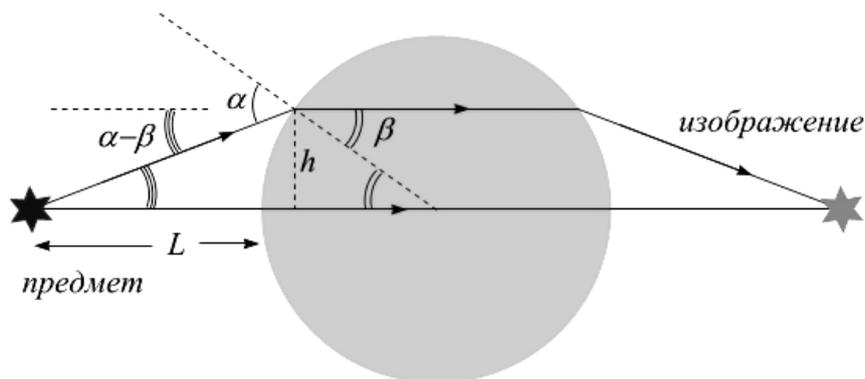


Рис.2.

Закон преломления для таких лучей на границе воздух-жидкость запишется в виде  $\frac{\sin \alpha}{\sin \beta} \approx \frac{\alpha}{\beta} = n$ , где  $n$  –

относительный показатель преломления жидкости. Из чертежа следует, что

$$h = R \cdot \sin \beta \approx R\beta \text{ и } h = L \cdot \operatorname{tg}(\alpha - \beta) \approx L(\alpha - \beta) = L(n - 1)\beta,$$

где  $R$  – радиус стакана с жидкостью. После приравнивания правых частей получаем, что  $n = 1 + \frac{R}{L}$ .

Из данных эксперимента  $R = 5 \text{ см}$ ,  $L = 15 \text{ см}$ , таким образом  $n = \frac{4}{3}$ , что соответствует показателю

преломления воды.

## 2. Золотая рыбка

Как известно сферические поверхности раздела двух сред преломляют световые лучи, так что изображения предметов при этом кажутся искаженными. Размеры рыбки, плавающей в сферическом аквариуме, кажутся внешнему наблюдателю различными, в зависимости от того, где находится рыбка. Каково максимальное увеличение, с которым может быть видна рыбка при этом?



Рис.3.

Для ответа на этот вопрос можно поставить модельный эксперимент с цилиндрической линзой – стаканом. Ясно видно, что при перемещении стержня вдоль диаметра стакана, его видимые размеры отличаются от истинных.

Изобразим на чертеже схематично положение рыбки в аквариуме, при котором она будет видна с увеличением. Пусть при этом рыбка расположена от центра аквариума на расстоянии  $x$ , а ее мнимое прямое изображение на расстоянии  $y$ . Будем рассматривать параксиальные лучи, вследствие чего все углы можно считать малыми и заменять их синусы самими углами (в радианной мере). В силу вышесказанного закон преломления на границе вода-воздух запишется так:

$$\alpha = n \cdot \beta.$$

Если размер самой рыбки мы обозначим через  $h$ , а размер ее изображения через  $H$ , то увеличение

$$\Gamma = \frac{H}{h} = \frac{y}{x}, \text{ или } y = \Gamma x \quad (1)$$

Поскольку вследствие параксиального приближения расстояние от точки  $A$  до изображения по горизонтали практически равно  $R + y$ , где  $R$  – радиус аквариума, то из анализа соответствующих треугольников имеем

$$H - h = (R + y) \cdot (\alpha - \beta) = (R + y) \cdot \beta(n - 1) \quad (2)$$

$$h = R \cdot \beta \quad (3)$$

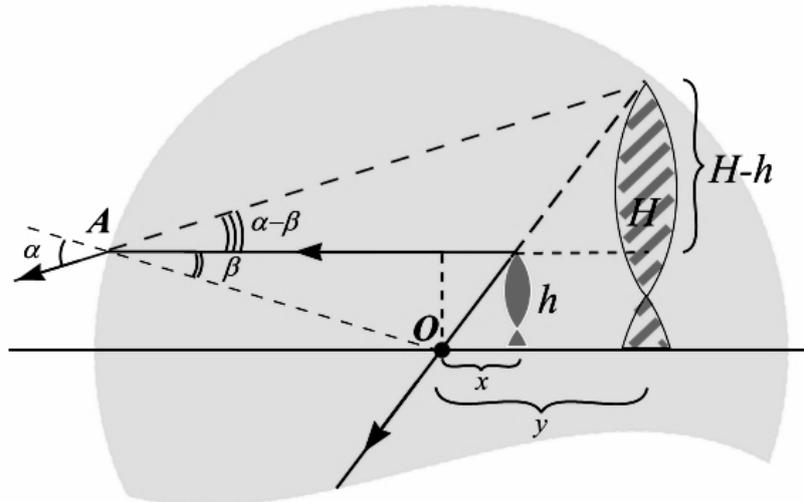


Рис.4.

Деля обе части равенства (2) на  $h$ , в силу (1) и (3) получаем

$$\Gamma - 1 = \left(1 - \frac{\Gamma x}{R}\right) \cdot (n - 1) \quad (4)$$

Для удобства дальнейших расчетов учтем, что показатель преломления воды  $n = \frac{4}{3}$  и преобразуем (4) к виду

$$\Gamma = \frac{4R}{3R + x} \quad (5)$$

Понятно, что рыбка не может находиться вне аквариума, значит  $x \in [-R; R]$ . Понятно также, что максимуму увеличения  $\Gamma$  соответствует минимальное из возможных значение  $x = -R$ . При этом увеличение, под которым видна рыбка в аквариуме, получается равным  $\Gamma_{\max} = 2$ . Сама рыбка находится при этом  $y$  дальше от наблюдателя стенке аквариума.

Эксперимент с палочкой в цилиндрическом стакане полностью подтверждает проведенные расчеты – кажущийся размер палочки можно измерить и он оказывается в два раза больше ее истинной толщины, когда палочка находится в максимальном удалении от наблюдателя.

Интересно, что такое целое значение для увеличения получается только при условии, что показатель преломления воды равен  $\frac{4}{3}$ . Поневоле начинаешь задумываться о странностях и неслучайности существования в окружающем мире таких любопытных числовых совпадений.

#### Список литературы

1. Видеозадачи по физике. В 4 ч. (CD) / А.И. Фишман, А.И. Скворцов, Р.В. Даминов. – Казань, Казанский государственный университет, NMG, 2002.
2. Экспериментальные задачи по физике. В 2 ч. (DVD) / Г.О.Патрушев, Л.Ф.Аксюта, В.И.Якушевич. – Красноярск, Красноярский педагогический университет, РИО КГПУ, 2011
3. Антипова Е.П. Развитие самостоятельности учащихся на основе создания и использования видеозаданий в процессе обучения физике: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Екатеринбург: 2007. 21 с.

### ВИДЕОЗАДАЧИ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ: ТЕРМОДИНАМИКА

<sup>1</sup>Патрушев Г.О., <sup>2</sup>Морозова Г.А.

<sup>1</sup>Красноярский государственный педагогический университет

<sup>2</sup>КГБОУ НПО «Профессиональное училище № 33», г. Красноярск

Самый существенным методом познания в естественных науках – это экспериментальный, именно поэтому при обучении физике широко применяют демонстрационный и фронтальный физический эксперимент. Видеозапись демонстрационного физического эксперимента используют для удовлетворения мировоззренческих потребностей в открытии нового, неизвестного, понимании и осмысливании природной действительности, постижении внутренних связей отношений между физическими явлениями, осмыслении глубины и целостности мира. Использование средств мультимедиа значительно упрощает построение эксперимента.

Практика использования видеозаданий показывает, что они могут быть хорошим дополнением к «живому» эксперименту [1]. Это дает целый ряд преимуществ. Во-первых, мелкие детали установок и небольшие размеры некоторых значимых явлений, которые плохо различимы с рабочих мест, можно при необходимости показать на весь экран. Во-вторых, на видеозаписи можно манипулировать временем, то есть растянуть быстротекущий процесс (вспышка огнива, падение тел), или значительно сократить растянутые во времени процессы (диффузия в жидкостях). В-третьих, можно продемонстрировать природные явления, недоступные непосредственному наблюдению: разряд молнии, приливы и отливы. Наконец, просто возможна такая ситуация, что занятие приходится проводить в неприспособленной для показа эксперимента аудитории. Хотя нужно отметить, что видеодемонстрация является не заменой живого эксперимента, а новой составной частью средств наглядности и дополнением к системе учебного эксперимента.

На отбор задач, предлагаемых авторами, повлияли следующие немаловажные соображения. Во-первых, хороший эксперимент обязательно должен быть зрелищным, а, во-вторых, его результат должен быть в некотором роде парадоксальным, должен вызывать удивление. В качестве примера экспериментов, удовлетворяющего этим критериям, предлагаем следующую видеозадачу с описанием технологии ее постановки и объяснением [2].

«Батавские слезки» или свойства закаленного стекла

Неведомый нам голландский ученый некогда провел интересный опыт. Он плавил на сильной горелке стеклянную палочку, а капельки жидкого стекла ронял в стакан с холодной водой. Там они застывали в виде слегка вытянутых шариков с длинными, причудливо изогнутыми хвостиками. Исследователь назвал их «батавскими слезками» в честь старинного названия своей родины – Батавии.

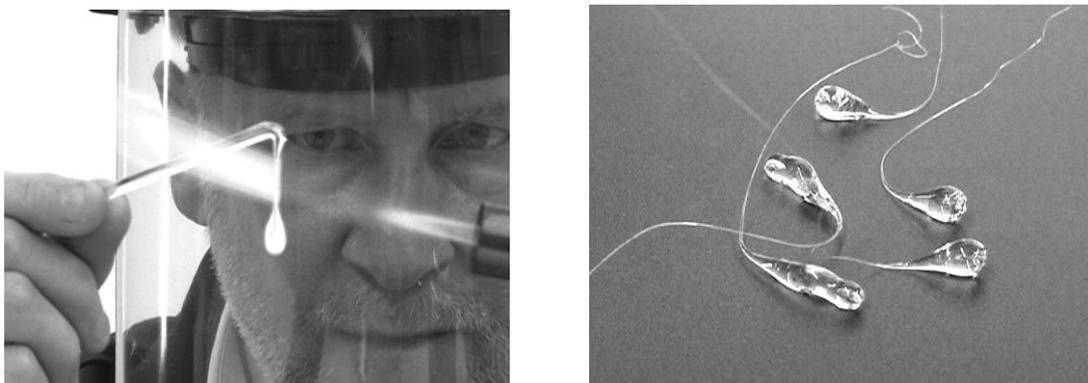


Рис.1.

Теперь достанем застывшие капельки стекла, положим на твердую поверхность и ударим по ним молотком. Капельки останутся целыми. Возьмем капельку в руку и надломим бокорезами хвостик (у основания). Капелька рассыплется или даже взорвется, при этом во все стороны полетят мелкие кусочки стекла.

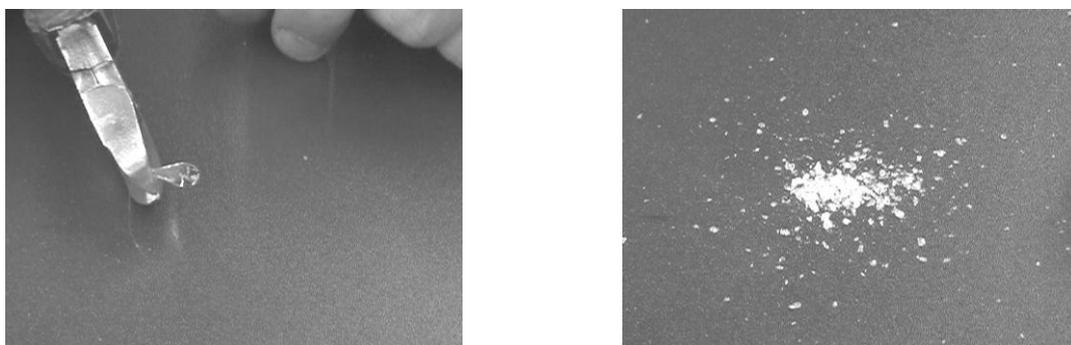


Рис.2.

Для проведения другого эксперимента «батавская слезка» погружается в кипяченую воду, налитую в пробирку. В кипяченой воде отсутствуют растворенные газы, что делает ее практически несжимаемой. Держа слезку бокорезами, обламывают ее острый конец. Слезка тотчас же лопается, но при этом разлетается и пробирка. При мгновенном разрыве слезки вода получает сильный толчок, передавая его стенкам пробирки, разрушающимся от удара.



Рис.3.

Как объяснить странное поведение слезок? Дело в том, что при быстром охлаждении внешние слои стекла быстро застывают и становятся достаточно твердыми. Когда внешние слои затвердевают, они оказывают сильное давление на внутренние слои. Капля напоминает сжатую пружинку, которая только и ждет, чтобы ее высвободили. Внутренние слои давят изнутри на поверхность капли, подобно сжатому газу в баллоне. Это

внутреннее напряжение и противодействует силе удара. Отломанный хвостик разрушает поверхностную закаленную «корочку», и «слезку» разносит в пыль внутреннее давление.

Оценку толщины поверхностного закаленного слоя в слезке произвести нетрудно. Будем отламывать хвостик у слезки, начиная с самой тонкой его части, постепенно приближаясь к грушевидному утолщению. Перед каждым отламыванием хвостика будем измерять его толщину в данном месте. Ясно, что диаметр хвостика измеренный в ситуации когда слезка взрывается равна удвоенной толщине «корочки»  $d$ .

Оказалось, что чем ниже температура воды в стакане, в который падают «батавские слезки», тем выше вероятность их самопроизвольного разрушения, связанная, по-видимому, с тем, что толщина «корочки» с ростом температурного градиента уменьшается. Существует такая температура ( $20^{\circ}\text{C}$ ), при которой слезки получить не удастся – они все взрываются при остывании на дне стакана с водой. Толщина «корочки», которая не выдерживает внутреннее давление, оказывается равной  $d \approx 0,8$  мм.

Рассмотрим участок поверхности «корочки», находящийся под действием сил давления изнутри  $F_{\text{давления}}$ . Понятно, что при этом возникают растягивающие «корочку» касательные силы  $F_{\text{разрыва}}$ .

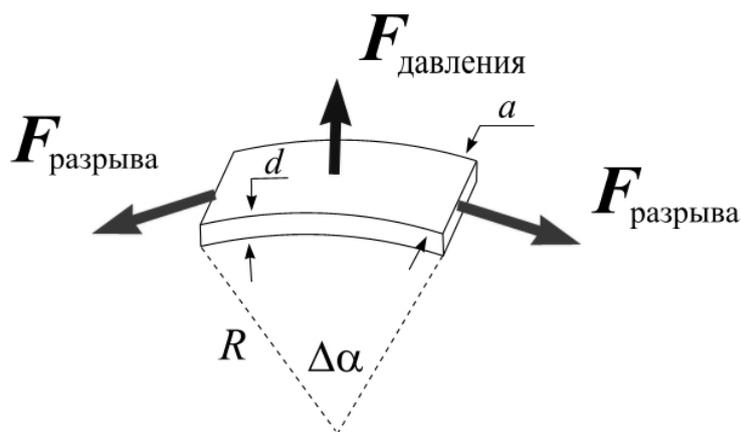


Рис.4.

Здесь  $R$  – наибольший радиус кривизны поверхности «корочки»,  $a$  – ширина участка,  $\Delta\alpha$  – малый угол, под которым он виден из центра кривизны.

Из силового треугольника видно, что в силу малости угла  $\Delta\alpha$  соотношение между  $F_{\text{давления}}$  и  $F_{\text{разрыва}}$  можно записать в виде

$$2F_{\text{разрыва}} \frac{\Delta\alpha}{2} = F_{\text{давления}} \quad (1)$$

или

$$F_{\text{разрыва}} \cdot \Delta\alpha = P \cdot a \cdot R \Delta\alpha, \quad (2)$$

где  $P$  – давление внутренних слоев стекла. Выразив силу разрыва из закона Гука

$$F_{\text{разрыва}} = E \frac{\Delta l}{l_0}, \quad (3)$$

где  $E$  – модуль Юнга закаленного стекла, а  $l_0$  – длина участка «корочки» в направлении разрыва, подставим (3) в (2).

$$P = E \frac{\Delta l}{l_0} \frac{d}{R} \quad (4)$$

$\frac{\Delta l}{l_0}$  – критическая относительная деформация при разрыве стекла, равная по данным литературы

$\frac{\Delta l}{l_0} \approx 0,03$ . Принимая, что модуль Юнга  $E=3$  ГПа,  $d \approx 1$  мм,  $R \approx 5$  мм, получаем  $P = 18$  МПа, то есть

больше сотни атмосфер. Немудрено, что при таком давлении «батавскую слезку» разносит в пыль.

#### Список литературы

1. Антипова Е.П. Развитие самостоятельности учащихся на основе создания и использования видеозадач в процессе обучения физике: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Екатеринбург: 2007. 21 с.
2. Экспериментальные задачи по физике. В 2 ч. (DVD) / Г.О. Патрушев, Л.Ф. Аксюта, В.И. Якушевич. – Красноярск, Красноярский педагогический университет, РИО КГПУ, 2011

### КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

**Якушевич В.И., Патрушев Г.О.**

Красноярский государственный педагогический университет, г.Красноярск

Бурное развитие вычислительной техники привело к появлению принципиально нового мощного средства исследования физических процессов – вычислительного эксперимента. В условиях, когда теоретические методы наталкиваются на серьезные трудности, а натурные эксперименты либо чрезмерно трудоемки, либо принципиально невозможны, численное моделирование часто оказывается единственным способом изучения рассматриваемых процессов.

За последние годы вышло в свет немало учебников [1-5], посвященных компьютерному моделированию. Как правило, они ориентированы или на математиков-вычислителей (и в них детально обсуждаются вопросы сходимости и устойчивости разностных схем, доказываются соответствующие теоремы), или носят сугубо учебный характер (при этом рассматриваемые физические ситуации достаточно тривиальны, так что решение можно получить и аналитически). На наш взгляд было бы полезно рассмотреть такую задачу (внешне несложную), в которой качественный анализ не позволял бы полностью предсказать поведение системы, и в связи с этим роль компьютерного моделирования была бы максимально эффективна.

В известном задачнике Тульчинского [6] приведена следующая задача.

Через неподвижные блоки А и В перекинута нить, на конце которой подвешены два равных по весу груза Р и Q. Что произойдет, если отклонить груз Р от положения равновесия и дать ему возможность свободно качаться? Трением в блоках пренебречь.

Интересно, что решение, приведенное в этом сборнике, является неверным. Автор в частности пишет: «Когда груз Р занимает положения С и D, он натягивает нить с силой, меньшей Q; при этом груз Q опускается. Когда груз Р проходит положение E, он натягивает нить с силой, большей Q, и груз Q поднимается. Колебания груза Р вызывают вертикальные колебания груза Q».

Проведем вначале качественный анализ поведения такой системы. Рассмотрим обычный математический маятник с нитью фиксированной длины и найдем среднюю за период силу натяжения нити.

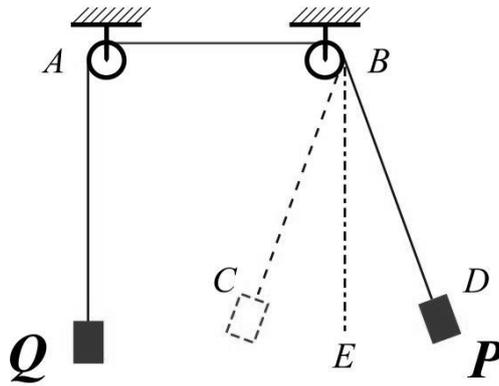


Рис.1.

### Математический маятник

Поскольку груз вдоль нити не движется, то в неинерциальной системе отсчета, связанной с грузом сумма сил в проекции на нить равна нулю

$$N = mg \cos \alpha + F_{\text{ль}\ddot{x}} = mg \cos \alpha + m\omega^2 l \quad (1.1)$$

Здесь в правую часть включена центробежная сила инерции, равная произведению массы тела на центростремительное ускорение. При малом угле  $\alpha$  колебания можно практически считать гармоническими

$$\alpha = \alpha_0 \sin \omega_0 t \quad (1.2)$$

Здесь  $\omega_0^2 = \frac{g}{l}$  – квадрат собственной частоты колебаний маятника. Выражение для угловой скорости  $\omega$  получим, дифференцируя (1.2)

$$\omega = \dot{\alpha} = \alpha_0 \omega_0 \cos \omega_0 t \quad (1.3)$$

Разложим  $\cos \alpha$  в ряд для малых углов  $\cos \alpha \approx 1 - \frac{\alpha^2}{2}$ , и, подставив в (1.1), получим силу натяжения нити

$$N = mg \left( 1 - \frac{\alpha^2}{2} \right) + m\omega^2 l = mg \left( 1 - \frac{\alpha_0^2 \sin^2 \omega_0 t}{2} \right) + m\alpha_0^2 \omega_0^2 \cos^2 \omega_0 t \cdot l \quad (1.4)$$

Усреднив (1.4) по периоду колебаний получаем выражение для средней за период силы натяжения нити

$$\langle N \rangle = mg \left( 1 + \frac{\alpha_0^2}{4} \right) \quad (1.5)$$

Видно, что средняя за период сила натяжения нити маятника больше силы тяжести. Поэтому, вернувшись к рассматриваемой системе двух грузов, делаем вывод, что смещение нити будет происходить в сторону правого груза, а значит при колебаниях правый груз будет в среднем опускаться вниз, вытягивая нить. Получается, что при колебаниях правый груз оказывается немного «тяжелее» левого, что и обуславливает такую эволюцию системы.

Для проведения детального анализа поведения грузов необходимо записать уравнения движения. Воспользуемся для этого лагранжевым подходом.

Кинетическая  $T$  и потенциальная  $U$  энергии системы даются выражениями

$$T = \frac{ml^2}{2} + \frac{ml\dot{l}^2}{2} + \frac{ml^2\dot{\varphi}^2}{2} \quad ; \quad U = -mgl \cos \varphi + mgl \quad (1.6)$$

Здесь  $l$  и  $\varphi$  – длина и угол отклонения от положения равновесия для правой нити. Подставляя функцию Лагранжа  $L = T - U$  в уравнения Эйлера

$$\frac{d}{dt} \frac{\partial L}{\partial \dot{l}} - \frac{\partial L}{\partial l} = 0; \quad \frac{d}{dt} \frac{\partial L}{\partial \dot{\varphi}} - \frac{\partial L}{\partial \varphi} = 0;$$

получим уравнения движения в виде

$$\ddot{l} - \frac{l\dot{\varphi}^2}{2} - \frac{g}{2} \cos \varphi + \frac{g}{2} = 0 \quad (1.7)$$

$$\ddot{\varphi} + 2\frac{\dot{l}}{l}\dot{\varphi} + \frac{g}{l} \sin \varphi = 0 \quad (1.8)$$

Качественный анализ поведения системы

Прежде всего ясно, что левый груз не может находиться в состоянии покоя. Во время колебаний правого груза-маятника нить испытывает поочередно силу, то большую, то меньшую  $mg$ . Поэтому движение левого груза должно быть хоть в какой-то степени колебательным.

Колебания в системе возбудим следующим образом: правый груз отклоним от положения равновесия и отпустим без начальной скорости. Левый груз при этом тоже покоится. Понятно, что при этом центростремительное ускорение правого груза будет равно нулю и сила натяжения нити, равная  $mg \cos \varphi$ , будет меньше  $mg$ . Левый груз при этом из состояния покоя начнет движение вниз.

Проанализируем дальнейшее движение по уравнению для угла  $\varphi$  (1.8). По внешнему виду оно похоже на уравнение затухающих колебаний с коэффициентом затухания  $\frac{\dot{l}}{l}$  и собственной частотой  $\omega = \sqrt{\frac{g}{l}}$ , которая в среднем уменьшается с увеличением  $l$ . Поэтому следует ожидать, что зависимость угла  $\varphi$  от времени будет напоминать график затухающих колебаний с плавно уменьшающейся угловой амплитудой и возрастающим периодом.

Проанализируем теперь второе уравнение. Поскольку при колебаниях угловая амплитуда колебаний  $\varphi \rightarrow 0$ , то  $\cos \varphi$  в уравнении (1.7) стремится к единице. С увеличением периода колебаний (возрастание  $l$ ) и убыванием амплитуды  $\varphi$   $\dot{\varphi} \rightarrow 0$ . Как следствие, в уравнении (1.7)  $\ddot{l} \rightarrow 0$ , что соответствует движению левого маятника в среднем вверх с установившейся скоростью.

Итак, качественное описание поведения системы таково: при начальных условиях  $\varphi = \varphi_0; l = l_0; \dot{\varphi} = 0; \dot{l} = 0$  вначале правый груз начинает движение вверх. Затем, по прошествии некоторого времени нить правого маятника начинает вытягиваться вниз, при этом угловая амплитуда его колебаний уменьшается. Левый же груз при по прошествии достаточно большого времени стремится подниматься вверх с постоянной скоростью. Ожидается, что угловые колебания правого груза  $\varphi(t)$  будут порождать на зависимости  $l(t)$  колебания того же временного масштаба.

Результаты компьютерного моделирования

На графике представлены результаты численного решения системы уравнений (1.7-1.8) с помощью системы MatLab. Наблюдается отличное качественное согласие с предварительно проведенным анализом.

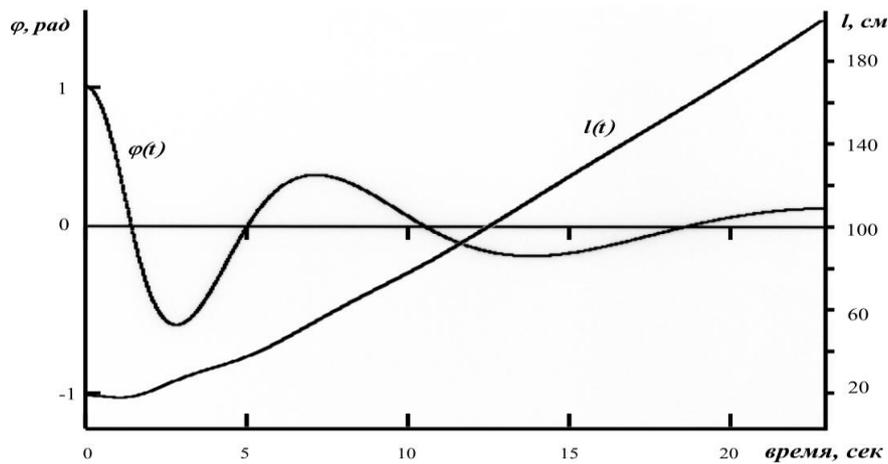


Рис.2.

### Случай разных масс

Видоизменим первоначальное решение задачи, вводя для левого и правого груза разные массы  $m_1$  и  $m_2$  соответственно. Повторяя вычисления, аналогичные (1.6-1.8), получим уравнения движения в следующем виде

$$(m_1 + m_2) \cdot \ddot{l} = m_2 l \dot{\varphi}^2 + m_2 g \cos \varphi - m_1 g$$

$$\ddot{\varphi} + 2 \frac{\dot{l}}{l} \dot{\varphi} + \frac{g}{l} \sin \varphi = 0 \quad (1.9)$$

Видно, что уравнение движения для угла  $\varphi$  не изменилось, поэтому кажется, что и решение  $\varphi(t)$  будет аналогично предыдущему. Но развитию такого сценария мешает соображение, согласно которому, если левый груз будет значительно тяжелее правого, то вся система с практически постоянным ускорением будет двигаться влево, и правая нить наоборот будет укорачиваться.

Численное решение системы (1.9) при соотношении масс  $\frac{m_1}{m_2}$  лишь немного большем единицы ( $\sim 1,02$ ), дает очень интересный результат. Угловые колебания правого груза напоминают биения. В то же время левый груз колеблется возле некоторого положения равновесия, но его колебания  $l(t)$ , во-первых, мало похожи на гармонические, а во-вторых, они не соразмерны периоду угловых колебаний  $\varphi(t)$  (период последних значительно меньше).

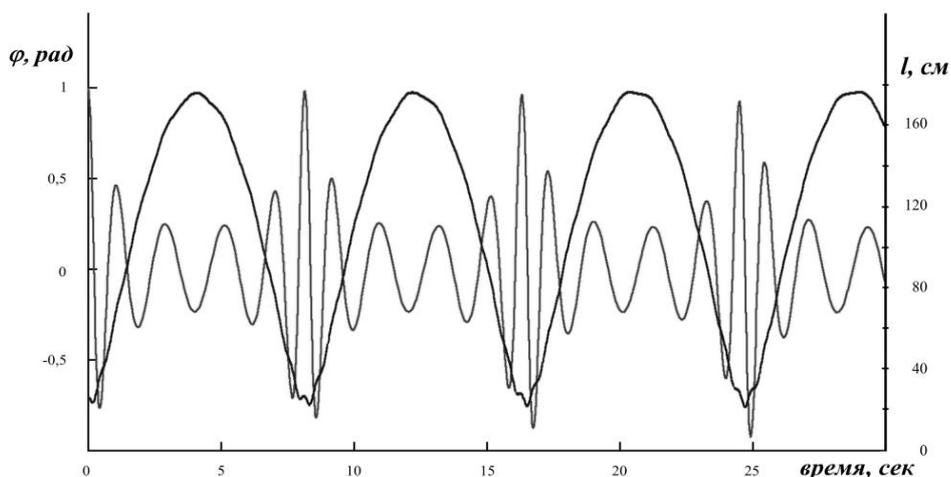


Рис.3.

Такое поведения грузов довольно сложно было предсказать на основе только качественного анализа.

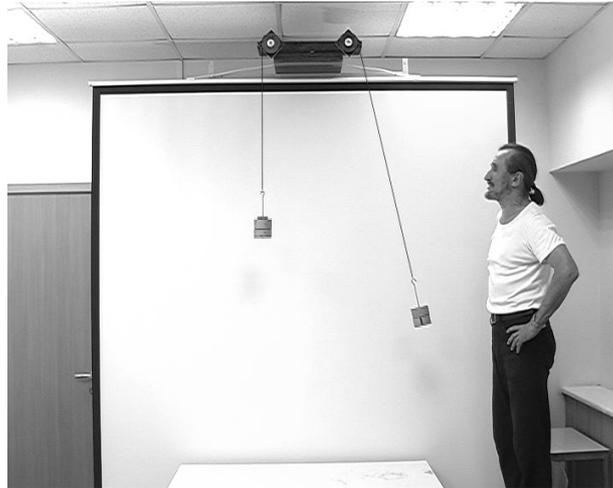


Рис.4.

#### Реальный эксперимент

Критерием истинности любой физической теории, безусловно, является эксперимент. В этой связи, возникает идея пронаблюдать такое «парадоксальное» поведение системы в реальном эксперименте. Для этого была изготовлена установка, в которой два тяжелых груза, связаны нитью, перекинутой через блоки. В качестве блоков были использованы подшипники от старых жестких дисков, поскольку они обеспечивают малое трение. Процесс колебаний был зафиксирован видеокамерой, и в результате обработки видеоряда был получен экспериментальный график колебаний системы при тех же начальных условиях, что и ранее. Налицо не только качественное, но и количественное согласие с результатами численных расчетов.

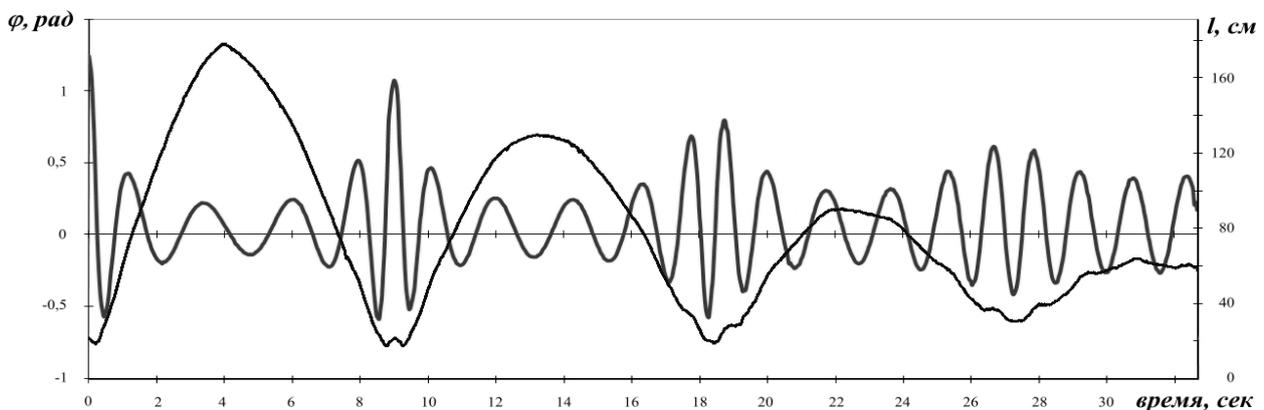


Рис.5.

#### Итоги

По мнению авторов при обучении студентов-физиков компьютерному моделированию необходимо подбирать такие задачи, которые позволяют:

Применять достаточно мощный математический аппарат для предварительного анализа ситуации;

Дают возможность демонстрации ограниченности (или даже невозможности) чисто теоретического решения задачи, без применения численных методов;

Позволяют осуществить верификацию полученных численных результатов на реальной физической установке.

#### Список литературы

1. Heermann Dieter W. Computer Simulation Methods in Theoretical Physics, 3rd ed. Springer-Verlag, 2005.
2. Гулд Х., Тобочник Я. Компьютерное моделирование в физике. В 2 ч. – М.: Мир, 1990.
3. Anderson John D., Jr. Computational fluid dynamics. The Basics with Applications. McGraw-Hill, Inc. 1995.
4. Берковский Б. М., Полевиков В. К. Вычислительный эксперимент в конвекции. – Минск: Университетское, 2002.– 167 с.

5. Поттер Д. Вычислительные методы в физике. М.: Мир, 1975. –392 с.
6. Тульчинский М. Е. Качественные задачи по физике в средней школе. Пособие для учителей. Изд. 4-е. М., «Просвещение», 1972.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПЕРИОД ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО

**Грибанова М.В.**

Пермский государственный гуманитарно - педагогический университет, г.Пермь

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования. Образовательная Программа ДОО формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования: объём, содержание, планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования, организационно-педагогические условия образовательного процесса. Программа ДОО включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный и направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности; на создание развивающей образовательной среды[8].

Развивающая образовательная среда представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей реализуемую посредством организации ситуативно-временного, гибкого, легко трансформируемого образовательного и предметно-развивающего пространства ДОО; организации социально-ориентированных вариативных форм сотрудничества субъектов образовательного процесса (педагогов, детей, родителей, администрации и пр.); обеспечения палитры видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам их развития. Образовательный процесс - фактор гарантии качества образования, содержательно организованное взаимодействие субъектов, обеспечивающее реализацию целей педагогической деятельности взрослых, результатом которой является развитие личности и индивидуальности ребёнка, способного к активной созидательной жизнедеятельности. Процесс введения ФГОС ДО в практику дошкольного образования носит инновационный характер, опосредующий сложный путь модернизации всего образовательного пространства дошкольной Организации с использованием возможностей моделирования, проектирования и тематического планирования образовательного процесса.

«Необходимой составной частью проектирования любой инновационной деятельности является моделирование. У.Р.Эшби писал, что моделирование как метод исследования – это логика упрощения. С помощью моделирования в проектировании сравниваются и оцениваются варианты проектных решений, имитируются реальные процессы развития. Модели отражают самые существенные, определяющие, устойчивые свойства объектов, относительно которых имеются принципиально неполные знания. Именно моделирование позволяет наладить стабильное функционирование системы в инновационном режиме и прогнозировать совокупный эффект от различных нововведений»[7]. Процессы моделирования и проектирования любых направлений развития образовательных учреждений определяют один из современных аспектов управления их деятельностью. Модель – образ какого – либо объекта (процесса, явления), используемый в качестве его заместителя. Модель – (образец, прообраз) – заместитель изучаемого объекта, система элементов – знаков, воспроизводящая свойства оригинала. Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте (модели), специально созданном для их изучения. «Модель» (от лат. Modulus – мера) - образец, позволяющий выявить (раскрыть) характеристики соразмерности элементов и специфику их взаимосвязей в целостной системе, определяющей сущность изучаемого или прогнозируемого объекта. Т.е. «модель» можно толковать как опредмеченный в материальном предмете (изображении, описании, схеме и пр.), идеальный образ изучаемой или прогнозируемой системы. Тогда процесс моделирования, это целенаправленный анализ и поиск соразмерности элементов в изучаемой или прогнозируемой системе, специфики их связей, взаимовлияния и взаимозависимости; определение меры истинности в понимании их внешних и скрытых характеристик; изучение потенциальных свойств функционирования и развития системы в целом»[3,5].

Использование моделирования на разных уровнях структурирования современного образовательного пространства ДОО опосредует возможность выбора моделей разного вида.

1. Концептуальная модель. Представляет собой обобщённую модель объекта, процесса, явления и пр., которую необходимо апробировать (реализовать) для получения поставленной цели. Основу концептуальной модели определяет совокупность идей (концептуальных положений, понятий) выраженных в форме знакового отображения структурных компонентов (элементов) модели. Концептуальная модель позволяет обозначить системообразующий элемент моделируемого явления; обозначить прогнозируемый результат, выделить своеобразие различных структурных (подструктурных) элементов системы, характер их связей; смоделировать приоритетные направления достижения цели.
2. Концептуально – технологическая модель. Представляет собой модель-схему организационной структуры и процесса осуществления намеченных изменений. Назначение концептуально – технологической модели – построение нового варианта стратегии и определение тактических характеристик (задач, средств, направлений реализации) какого – либо проектируемого процесса.
3. Технологическая модель. Представляет собой структурно-организованные ключевые характеристики предстоящей проектной деятельности (область изменений, цель, задачи, программное обеспечение, реальные средства, результат, представленный измеряемыми показателями). Назначение – ясная формулировка целей, задач (например, предмета и объекта инновационной деятельности); определение приоритетных направлений предполагаемой деятельности, ресурсного обеспечения, оптимальных средств достижения цели; осмысление их целесообразности и соразмерности по отношению к задачам, конкретизация ожидаемого результата.
4. Содержательная модель. Цель модели – определение оптимального варианта содержательного компонента проектируемой системы, его объём, характер структурирования содержания в контексте предполагаемых изменений (например, тематическая матрица образовательной информации, блок – схема содержания предмета изучения, схемы анализа содержания образовательной области и др.).
5. Управленческая или функциональная модель. Позволяет установить внешние и внутренние связи (отношения), возникающие между субъектами инновационной деятельности, функциональные характеристики моделируемой системы [3, 4].

Как показывает анализ практики ДОО Пермского края сложность взаимодействия, взаимопроникновения структурных составляющих вариативных педагогических систем требует моделирования процессов их оптимальной, соразмерной интеграции и построения такой модели управления, которая смогла бы обеспечить реализацию современных подходов, условия и максимальные возможности осуществления образовательных процессов инновационного и развивающего характера. Примеры моделирования целевой, содержательной и организационной частей образовательных программ (из материалов инновационной практики ДОО Пермского края).

1. Концептуальная модель(1990), созданная на основе изучения научной публикации «Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания» (Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., Стеркина Р.Б., 1989) и концепции личности Мерлина В.С. (1988), определившая стратегию реализации ряда инновационных проектов ОЭР в ДОО Пермского края, не потерявшая своей актуальности по сегодняшний день.



Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
Произвольно-волевой: волевое усилие, произвольность поведения, познание	Сенсорно- познавательный:	Социально-личностный: социализация, субъективизация отношения, конструктивные коммуникации в разных видах содеятельности, речь	Эмоционально- образный: практика переживания - деятельности, эмоциональный интеллект, художественное творчество, креативность Приоритеты образовательных областей: художественно- эстетическое, речь, социальная коммуникация, познание,	Рефлексивный: практика продуктивной деятельности, решения проблемных ситуаций, субъективно- оценочных высказываний, умозаключений Приоритеты образовательных областей: речь, художественное и интеллектуальное творчество,
Приоритеты образовательных областей: познание, коммуникация, физ. культура, здоровье	Культура чувственного познания, сенсорное развитие, интеллект, речь Приоритеты образовательных областей: познание, речь, коммуникации, здоровье	Приоритеты образовательных областей: социальная коммуникация, речь, познание, физ. культура, здоровье		физ. культура, кругозор



Самостоятельная деятельность детей в организованной предметно-развивающей среде

- самостоятельная индивидуальная или подгрупповая деятельность, содеятельность с педагогом познавательно-игрового характера.

Условия для субъективизации, обогащения, конкретизации освоенных знаний, совершенствования умений в самостоятельной, совместной игровой и/или практической деятельности, поиска и отработки индивидуального стиля деятельности



Непосредственная образовательная содеятельность (НОД)  
(грамматика, математика, физическая культура, музыка)

Индивидуальность  
ребёнка

Первая половина дня -  
условия и содействие развитию  
индивидуальности (И)

Прогулка- содеятельность с педагогом, наблюдения, проблемно-поисковые ситуации, опытно-  
экспериментальная деятельность, игры и пр.

Вторая половина дня –  
условия и содействие  
развитию  
личности (Л)

Личность субъекта  
деятельности

Самостоятельная деятельность детей в организованной предметно-развивающей среде

- самостоятельная индивидуальная и\или подгрупповая деятельность, содеятельность с педагогом; формы взаимодействия: сотворчество, сопереживание, содеятельность, диалоги, полилоги, игры и пр.; практика продуктивных видов деятельности и вариативно-динамичных коммуникаций.

Условия для самостоятельного применения знаний в художественно-эстетических, продуктивных видах деятельности; ребёнок – субъект в выборе деятельности, способов, форм выражения личностного, субъективно-оценочного отношения к предмету (области) познания в авторском продукте.

игры – имитации и музыкально-пластические импровизации	рисование	лепка	аппликация	творческое рассказывание	художественный труд и конструирование	театрализованная и сюжетно-ролевая игры
--	-----------	-------	------------	--------------------------	---------------------------------------	---

#### Результат дня

1. Практика обогащения компетенций детей в области познавательно-речевой, социально-коммуникативной, игровой, продуктивной, художественно-эстетической деятельности.
2. Продукт самостоятельной творческой деятельности детей – образ темы познания в рисунках, пластическом или аппликативном изображении, музыкально-пластической импровизации, творческом рассказе и пр.

#### Результат недели

Природосообразный целостный образ темы (и\или предмета познания), артикулированный в результатах познавательной, речевой, художественно-творческой и\или созидательно-продуктивной, оценочно-рефлексивной видах деятельности детей.

Толкование модели. Тема недели определена в «календарной сетке недельных тематических проектов на год». Выбор совокупности средств реализации недельных тематических проектов подчинён единой концептуально-технологической модели, в рамках которой отдельный проект опосредует освоение ребёнком содержательного обобщения, наполненного конкретным содержанием и формирование природосообразного (относительно целостного) образа темы познания. Концептуально обоснованная и спланированная система недельных тематических проектов обеспечивает возможность формирования актуальной возрасту, субъективно - ценностной картины окружающей действительности; определяет особенности и условия содействия становлению базиса культуры личности дошкольников; развитие социально-ориентированных и смыслообразующих мотивов познавательной и других видов деятельности активности. Содержание «недельного тематического проекта» по сути, является планом образовательной содеятельности педагога с детьми в течение каждого дня недели. Содеятельность начинается утром в форме организации «круга» - коммуникативно-познавательного взаимодействия, где дети совершенствуют опыт использования разных вариантов приветствия, тактильных контактов (соразмерных ситуации); обогащают практику переживаний чувства «защищённости», единения всех участников круга, единоприродности с миром природы, людей и т.п. В «круге» осуществляется презентация объектов познания (в рамках темы недели и задач дня), вариативных способов познания - путей «открытия детьми новых знаний». На протяжении пяти дней недели, в рамках одной темы, меняются целевые ориентиры «круга». Соответственно меняются содержание и приёмы его проведения, что опосредует разноаспектное знакомство детей с предметом познания; ежедневное обновление развивающей среды; выбор и структурирование содержания образовательного взаимодействия; особенности организации самостоятельной деятельности детей; включение всех субъектов образовательного процесса в «СО - БЫТИЕ» недели – «углубление детей в тему» (область) познания.

По дням недели определяются приоритеты образовательного взаимодействия – «целевые ориентиры дня». Понедельник - произвольно-волевой. Приоритет интеграции линий развития: произвольность поведения, социализация, познание, речь, физическое развитие, здоровье. Вторник - сенсорно-познавательный. Приоритет: сенсорно-чувственное познание, речь, коммуникация, безопасность, здоровье. Среда - социально-личностный. Приоритет: социализация, речь, коммуникация, познание, чтение литературы, труд. Четверг - эмоционально-образный. Приоритет: художественно-эстетическое (искусство, музыка, чтение литературы, художественное творчество), речь, коммуникация, физическое развитие. Пятница – рефлексивный. Приоритет: речь, интеллект, социальная коммуникация, художественное творчество, кругозор.

Первая половина дня. Утро - «Круг»(коммуникативно-познавательное взаимодействие в рамках темы), далее – самостоятельная работа детей в ежедневно обновляемой предметно-развивающей среде. Цель: актуализация, субъективизация презентованных и освоенных знаний, выработка индивидуального стиля в доступных видах деятельности, практика умений применить знания в самостоятельной и совместной игровой

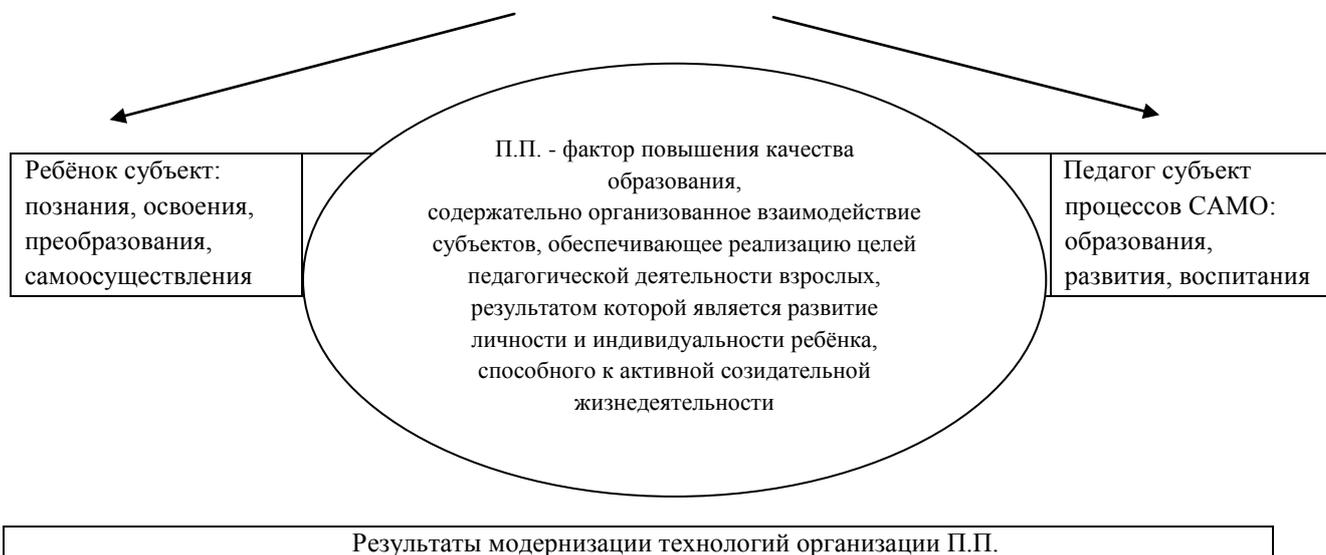
(или практической) деятельности. Самостоятельная индивидуальная и/или подгрупповая содеятельность с участием педагога, где приоритет отдан познавательному-игровому характеру взаимодействия. Далее, непосредственно образовательная содеятельность с педагогом: развитие речи, математических представлений, физическая культура, музыкальное развитие. Цель первой половины дня – условия развития индивидуальности.

Прогулка-содеятельность с педагогом, физическое развитие, наблюдения, проблемно-поисковые ситуации, опытно-экспериментальная деятельность, самостоятельные игры по интересам детей и пр.

Вторая половина дня. Образовательное взаимодействие с детьми в организованной среде. Содеятельность с педагогом, самостоятельная, индивидуальная, подгрупповая деятельность, где реализуется право детей (с учётом интересов и предпочтений) применить знания в практике продуктивной деятельности; выразить субъективно-ценностное, личностное отношение к предмету познания. Приоритет отдан социально - коммуникативному характеру взаимодействия; продуктивным видам самостоятельной деятельности и/или содеятельности с педагогом; обогащению практики сотворчества, сопереживания, коммуникаций (диалоги, полилоги, игры, и пр.). Дошкольник в праве самостоятельно определить способы и формы выражения субъективно-оценочного отношения в процессе коммуникаций и продуктах самостоятельной деятельности, выступая как личность и субъект в художественно-творческих видах деятельности (музыкально-пластические импровизации, игры-имитации, театрализованные и сюжетно-ролевые игры, изобразительные виды деятельности, творческое рассказывание, художественное конструирование, труд и т.п.). Цель второй половины дня – условия формирования личности.

3. Концептуальная модель модернизации педагогического процесса МДОУ № 21 г. Добрянка (из материалов инновационного проекта «Модернизация педагогического процесса средствами технологии блочно-тематического планирования» 2005 г.)

<p>Цель: модернизация педагогического процесса (П.П.) в рамках современных требований к его организации.</p> <p>Технология блочно - тематического планирования образовательного процесса опосредует изменение целей, задач, технологий трансляции содержания, форм организации и результатов работы с детьми</p> <p>Объекты инновационных изменений - технологии, опосредующие стратегию блочно-тематического планирования П.П.</p>		
<p>Технология познавательно-эстетического развития и формирования целостной картины мира детей 3-7 лет</p>	<p>Технологи моделирования и проектирования образовательного процесса</p>	<p>Технология моделирования, структурирования и трансляции образовательной информации в соответствии с возрастными возможностями</p>
<p>Развивающие технологии, методы, приёмы организации образовательного процесса</p>	<p>Технология самоопределения педагога</p>	<p>Технология формирования субъективно-оценочного, ценностного отношения детей к миру</p>
<p>В итоге</p>		



- Природосообразные компетенции дошкольников в разных видах деятельности, положительная Я-концепция субъекта самостоятельной деятельности и содеятельности с педагогом и сверстниками
- Профессиональные компетентности педагогов в области организации и управления образовательным процессом средствами моделирования, проектирования и блочно-тематического планирования (проектно-деятельностный подход),
- Профессиональное самоутверждение, самоопределение, повышение квалификационного разряда педагогов – новаторов

Обобщая многолетний опыт инновационной работы по конструированию целостного образовательного пространства ДОУ посредством интеграции возможностей моделирования, проектирования, блочно-тематического планирования, можно говорить не только о целесообразности, но и необходимости введения обозначенных видов педагогической деятельности в широкую практику. Работа специалиста дошкольного образования в обозначенном направлении, обеспечивает обогащение общепрофессиональных и специальных компетенций, способностей педагогов к системному, предметному, культуросообразному профессионально-педагогическому мышлению.

#### **Список литературы**

1. Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., и др. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания. //Вопросы психологии. - 1989. - № 3.
2. Грибанова М.В. Использование Монтессори-педагогике в практике современной образовательной системы. /М.В.Грибанова//Детство в контексте культуры и образования: Материалы X Междунар. конференции «Ребёнок в современном мире. Культура и детство». СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. - 600 с. (с.531-535).
3. Грибанова М.В. Моделирование в образовании./М.В.Грибанова//Философия образования и мир детства: Материалы XI Междунар.конф. «Ребёнок в современном мире. Государство и дети». СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 822 с. (с.630-635).
4. Грибанова М.В. Моделирование и проектирование воспитательно-образовательной работы в контексте принципов и форм технологии блочно-тематического планирования /М.В.Грибанова//Материалы региональной юбилейной научно-практической конференции г. Чайковский, 14-15 декабря 2005/ Чайковский 2005. – 163 с.(с. 94-108).
5. Грибанова М.В.Оптимизация педагогического процесса в современных условиях функционирования МДОУ. /М.В.Грибанова//Совершенствование педагогического процесса ДОУ: аспекты моделирования, проектирования и планирования: материалы региональной научно-практической конференции. (Добрянка, 24 февраля 2010)/ Добрянка 2010.- 144 с. (С. 10-16).
6. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования: Учебное пособие к спецкурсу «Основы психологии личности». Пермь: ПГПИ, 1988.- 80 с.
7. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах.-М.:АПКи ПРО, 2002.-112 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва. "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

### **СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.**

### **СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.**

### **СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

**СЕКЦИЯ №13.  
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

**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)**

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

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

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

**СЕКЦИЯ №20.  
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

**СЕКЦИЯ №21.  
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

**СЕКЦИЯ №22.  
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

## ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД

### Январь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2014г.

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

### Февраль 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2014г.

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

### Март 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2014г.

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

### Апрель 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2014г.

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

### Май 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2014г.

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

### Июнь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2014г.

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

### Июль 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2014г.

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

### Август 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2014г.

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

### Сентябрь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2014г.

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

### Октябрь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2014г.

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

**Ноябрь 2014г.**

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2014г.

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

**Декабрь 2014г.**

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

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2014г.

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

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

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



**СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ**  
**ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

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

**г. Уфа  
2014г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 08.09.2014.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 26,0.  
Тираж 550 экз. Заказ № 1439.

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