

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ



**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

**Сборник научных трудов по итогам международной
научно-практической конференции**

**г. Ростов-на-Дону
2014г.**

Педагогика, психология и образование: от теории к практике/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2014. 107 с.

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук Атаманова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор Быкасова Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук Буслова Надежда Сергеевна, кандидат педагогических наук Винева Анна Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор Гревцева Гульсина Якуповна, кандидат филологических наук Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат педагогических наук Клименко Елена Васильевна, кандидат психологических наук Кожалиева Чинара Бакаевна, доктор педагогических наук, профессор Рубцова Анна Владимировна, кандидат психологических наук Свистунова Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук Сёмина Вера Викторовна, кандидат педагогических наук Фоминых Мария Вячеславов

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Педагогика, психология и образование: от теории к практике» (г. Ростов-на-Дону) 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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ РАБОТНИКОВ НЕСТРОЕВЫХ ЧАСТЕЙ ЧЕРНОМОРСКОГО ФЛОТА В НОВОРОССИЙСКОМ КРАЕ В КОНЦЕ XVIII- НАЧАЛЕ XX ВЕКА	
Барская О.В.	7
ИЗ ИСТОРИИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	
Бирюкова О.А.	9
ОБ ОСНОВНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ	
Семина В.В., Семина Л.В.	11
ПРЕДПОСЫЛКИ И ЭТАПЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА В КОНЦЕ XX ВЕКА – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА	
Селезнева Н.Е.	14
СОЦИАЛЬНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ДЛЯ ПРИЗРЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ В ЯЛТЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX– НАЧАЛЕ XX ВЕКА	
Симакова Э.С.	16
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ БИОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ (В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.)	
Хабибуллин Р.Р., Гайсин Р.И., Гилемханов И.Р., Мифтахов А.И.	18
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	21
ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ	
Сечкарева Г.Г., Варзер М.В.	21
ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	
Барвинская Е.М.	25
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Зорина Н.А.	26
МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Степанова Ю.Н.	29
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ПРЕДМЕТА ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Поляков Н.И.	31
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНО- ХОРОВОЙ РАБОТЫ	
Каплун Л.В.	34
ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ	
Маслова О.А.	36
СЛОВА-РЕАЛИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	
Кузьмина Д.Ю.	40
СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	
Михальцова Л.Ф., Мищенко В.Ф.	42
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ, НА ТРАДИЦИЯХ КАЗАЧЕСТВА КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	
Бондаренко Н.С.	44
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	46

СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04).....	46
ПРИМЕНЕНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ С ПРЕДМЕТАМИ И ГИМНАСТИЧЕСКИХ ПИРАМИД НА ЗАНЯТИЯХ СО ШКОЛЬНИКАМИ Кенарева Л.Ф.	47
СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Овчинникова Е.И.,Найданов В.Ж.	49
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....	51
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....	51
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСКУССТВОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Лихолет Н.Н.	51
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ Колесникова Г.Г.	54
СТАНДАРТИЗАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ Пулина А.А.	56
ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Орлова Е.Л., Старокожев П.В.	58
ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА Булысова Т.В.	59
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	61
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА», «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ» Сокольников Ф.М.	61
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЁТ, АНАЛИЗ И АУДИТ» ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ Твердынина Т.Б.	63
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	65
АКСИОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ Щербак А.И.	65
ПРОБЛЕМА ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – ПУТИ РЕШЕНИЯ ЭТИХ ПРОБЛЕМ Саушкина Н.К.	68
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.	70
ГЕЙМИФИКАЦИЯ. УГРОЗА ИЛИ БЛАГО ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Виневская А.В.	70
ОПЕРЕЖАЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПОНЯТИЕ, ЗНАЧЕНИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ Горяинова Л.В., Данилина Я.В.	73
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ БИНАРНОГО УРОКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ИКТ Пенькова А.А., Дудаков В.Н.	77
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.....	79

СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	79
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	79
НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕГРАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	
Козлова Н.А.	79
ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ	
Лихачева О.Л.	81
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00).....	83
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01).....	83
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02).....	84
ИГРОВОЕ БИОУПРАВЛЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД СТРЕСС ПРОТЕКЦИИ	
Лисова Н.А.	84
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03).....	86
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....	86
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ	
Муллер Т.А.	86
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05).....	88
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ СУЩНОСТИ И ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА	
Гурьев М.Е.	88
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....	93
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07).....	94
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭПОСА	
Егорова Т.П.	94
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	
Жесткова Н.А.	96
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10).....	99
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	100
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	100
ПРИМЕР ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЗАКРЫТОГО ТИПА	
Агафонова С.В.	100

СТЕПЕНЬ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ Абакумова И.В., Богуславская В.Ф., Коленова А.С.....	102
--	-----

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД.....	105
--	------------

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ РАБОТНИКОВ НЕСТРОЕВЫХ ЧАСТЕЙ ЧЕРНОМОРСКОГО ФЛОТА В НОВОРОССИЙСКОМ КРАЕ В КОНЦЕ XVIII - НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Барская О.В.

Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды
училище имени П.С. Нахимова, г.Севастополь

Ретроспективный анализ процесса становления и развития военно-морского образования в Новороссийском крае в рамках рассматриваемого периода позволил выделить 4 группы учебных заведений: учебные заведения по подготовке офицерского состава Черноморского флота; учебные заведения по подготовке унтер-офицерского и рядового состава; учебные заведения для повышения квалификации военных моряков и учебные заведения по подготовке работников нестроевых частей.

В этой статье рассмотрим последнюю группу учебных заведений, которые обеспечивали флот медицинским персоналом, мастерами кораблестроения, музыкантами и швеями, ведь, помимо корабельных экипажей, на флоте, начиная с последней четверти XVIII в., формировались нестроевые части и береговые службы, для комплектования которых были необходимы специалисты различного профиля.

Проанализируем, в первую очередь, организацию подготовки флотских врачей, которая в Новороссийском крае началась с 1787 г., когда была основана Елисаветградская медико-хирургическая школа. Возглавил учебное заведение доктор медицины П. Шарой. В одном из своих донесений Медицинской Коллегии он пишет, что каждые 4 месяца слушателей экзаменуют по предметам программы, которая предписывает к изучению акушерство, анатомию, биологию, патологию, терапию, химию и хирургию. Занятия проводятся ежедневно по 7 часов. По окончании школы, в звании подлекаря, можно было поступить в армию или на флот в Новороссийском крае. По истечении двух лет службы, желающие имели возможность повысить квалификацию и стать лекарем, пройдя дополнительный годичный курс при школе.

Через год после основания школы в Елисаветграде, в 1788 г., в селе Витовка (позже Богоявленск) Николаевской области, открылся госпиталь с небольшой школой при нем. Учредил госпиталь и школу выдающийся врач-эпидемиолог, доктор медицины, кавалер ордена Святого Владимира Д. Самойлович. В 1791 г. школа продолжила готовить медицинский персонал, переехав в Николаев [5; 108 – 109]. Курс обучения составлял 3 года, после чего выпускники становились подлекарями или фельдшерами. Ежегодно школа при Николаевском морском госпитале обеспечивала флот 12 – 20 специалистами в области медицины [6; 28]. Поступить на учебу могли молодые люди любого социального статуса, возрастом 12 – 18 лет. Теоретическая подготовка подразумевала изучение анатомии, гигиены, физиологии, хирургии, инфектологии, фармакологии, десмургии, Закона Божьего, русского, латыни, арифметики, биологии, природоведения, истории и географии. На практических занятиях ученики приобретали навыки обработки ран, приготовления и использования лекарств, ухаживали за пациентами военно-морского госпиталя под руководством десяти преподавателей и госпитальных врачей. После выпуска было необходимо 10 лет прослужить на благо флота. Просуществовала николаевская медицинская школа до 1917 г., и, за годы своего существования, выпустила 587 фельдшеров для Черноморского военно-морского флота [6]. В 1794 г. планировалось открыть подобное училище и в Симферополе, однако император Павел I не только не поспособствовал этому, но и, в 1797 г., закрыл школу в Елисаветграде, просуществовавшую к тому времени почти 10 лет [4; 624].

Помимо медицинского персонала, военно-морской флот необходимо было обеспечить специалистами в музыкальной сфере, которые были задействованы во время торжественных церемоний, маршей и парадов. Сначала музыкантов из полковых хоров и оркестров отправляли проходить учебу в Екатеринославскую музыкальную академию [3; 26 – 27]. С 1786 по 1792 гг. там готовили барабанщиков, духовых музыкантов и

хористов для портовых служб флота. Руководить академией генерал-губернатор Новороссийского края Г. Потемкин пригласил композитора Д. Сартти из Италии.

Кроме академии, с 1817 г., 20 музыкантов и солистов обучались при николаевском Адмиралтействе; с 1837 г. – во II учебном экипаже; а с июля 1875 г., при Севастопольском и Николаевском портах, стали проходить подготовку 44 оркестровых музыканта.

В первой половине XIX в. швейная и парусная фабрики Николаевского адмиралтейства испытывали острую нехватку мастеров. В связи с этим, в 1827 г., императорским указом [7] были открыты девичьи училища в Севастополе и Николаеве. Женские учебные заведения Морского ведомства стали новшеством того времени. Принимали туда дочерей представителей рядового состава Черноморского флота, достигших 16 лет. Количество воспитанниц изначально составляло 100 человек, а в 1877 г. выросло до 150. На их обучение выделялось 4 наставника, которые за три года должны были обучить девушек рукоделию и кулинарии. Каждый день с 8 до 10 часов утра воспитанницы осваивали курс арифметики, чистописания, истории, географии, Закона Божьего. Все оставшееся время они овладевали мастерством кройки и шитья, вязания, приготовления пищи, церковного и светского пения. Девушки шили и ремонтировали форму слушателей Черноморских училищ, стирали белье для госпиталя. На экзаменах присутствовала комиссия из преподавателей, священнослужителя, командования флота и их жен. Наиболее успешных выпускниц распределяли на работу в Адмиралтейство, остальные могли пойти прислугой в частные дома. В Адмиралтействе девушки были задействованы в пошиве военной формы и корабельных парусов, поскольку кораблестроение стремительно набирало обороты.

По причине быстрого развития верфей в Новороссийском крае, в конце XVIII в., возникла острая потребность и в мастерах кораблестроения. По расчетам губернатора Новороссии, к 1788 г., только в Херсоне не хватало 385 разнорабочих: баталер, конопатчиков, парусных мастеров, плотников, столяров [2; 341]. Учитывая ситуацию, Г. Потемкин ввел такой феномен, как адмиралтейские поселения в окрестностях Николаева и Херсона, которые стали своеобразными центрами подготовки рабочих для судостроения, путем передачи опыта от мастера к ученику. В села Богоявленск, Воскресенск, Покровск, Калиновку съезжались мужчины, возрастом 16 – 60 лет, которые обязаны были обучиться одному из полезных в кораблестроении ремесел. В адмиралтейские села принимали различные категории поселян: мастеров с севера России (городов Олонец, Охтин, Тула), строителей малых судов из Кременчуга, женатых рекрутов, демобилизованных солдат, потомственных ремесленников, желающих переехать на юг. Также прибывали безземельные крестьяне и беглые крепостные, которым бесплатно предоставляли землю. Все эти люди могли стать не только мастерами судостроительных верфей, но и работать в береговых службах или поступить матросами на флот. Известно, что к 1850 г. количество мужчин, проживающих в адмиралтейских поселениях Новороссии составило 7531 человек [9; 509].

В 60-е гг. XIX в. произошел отказ от парусного флота в пользу флота броненосного, что, помимо дешевой рабочей силы, требовало подготовки инженеров более высокой квалификации. Для осуществления такой подготовки, в 1861 г., открываются портовые адмиралтейские мастерские в Николаеве, куда принимают на ученичество юношей любого сословия, достигших 14 лет. Для стимуляции преемственности в деле кораблестроения, предпочтение отдавалось детям сотрудников Морского ведомства. Окончив пятилетний курс обучения в мастерских, юноши поступали работать на судостроительные заводы. Вместе с открытием адмиралтейских мастерских, императорским указом, адмиралтейские поселяне были освобождены от обязательных работ на верфях [1; 160].

В альтернативу портовым адмиралтейским мастерским, с 1862 г., юноши в возрасте 13 – 15 лет, могли поступить в портовую ремесленную школу в Николаеве, а с 1865 г. – в Севастополе. Предполагалось, что поступившие в школу уже имеют начальные навыки чтения и письма, а, в ходе учебы, будут их совершенствовать. Школа была рассчитана на 200 учеников, которые по возрасту распределялись на группы. На подготовительном курсе, младшие воспитанники, упражнялись в чистописании, простейших математических действиях и выучивали молитвы. В средней и старшей группах, вводился специализированный курс, а из общеобразовательных предметов изучали арифметику, геометрию, черчение, физику, Закон Божий и русский язык. За 4 года учащиеся школ овладевали профессией механика, кузнеца, токаря, столяра, слесаря и после выпуска обязаны были проработать по специальности 6 лет на пользу Адмиралтейства [8]. Ремесленные школы были упразднены в 1914 г. в связи с уменьшением объемов производства в Адмиралтействе.

Учитывая все вышесказанное, приходим к выводу, что, с конца XVIII до начала XX в., решение вопроса о формировании генерации флотских специалистов в северном Причерноморье позиционировалось как важнейшая государственная задача. Инфраструктура по подготовке работников нестроевых частей Черноморского флота включала в себя Елисаветградскую медико-хирургическую школу, Николаевскую госпитальную школу, Екатеринославскую музыкальную академию, адмиралтейскую и портовые музыкальные школы, адмиралтейские поселения, портовые адмиралтейские мастерские, портовые ремесленные школы и девичьи училища. Проследив

деятельность этих учебных центров, можно сделать вывод, что, усилиями государственных и местных властей, кадровый вопрос для нестроевых частей и береговых служб был разрешен. Система подготовки врачей, музыкантов, корабельных мастеров, швей включала широкий спектр учреждений, что удовлетворяло потребности Черноморского военно-морского флота в качественном и количественном отношении.

Список литературы

1. Адмиралтейские поселения // Военная энциклопедия. – Т. I. – СПб.: Тип. т-ва И.Д.Сытина, 1911. – С. 157 – 160.
2. Бумаги князя Г.А.Потемкина-Таврического 1788 – 1789 гг. // Сборник военно-исторических материалов / Под ред. Н.Ф.Дубровина. – СПб.: Тип.т-ва И.Д.Сытина, 1894. – Вып. VII. – 396 с.
3. Иванов В. Перша музична академія // Музика. – 1991. – № 1. – С. 26 – 27.
4. Именной,данный Медицинской коллегии. – Об упразднении хирургической школы состоящей при Елисаветградском госпитале // ПСЗРИ. – СПб., 1830. – Т. XXIV. – № 17 999. – С. 624.
5. Киселев А. Деятельность Д.С. Самойловича на Николаевщине // Врачебное дело. – 1967. – № 10. – С. 108 – 109.
6. Освіта на Миколаївщині у ХІХ – ХХ ст. Історичні нариси / Під ред. І.С. Павлика. – Миколаїв, 1997. – 176 с.
7. Положение о девичьих училищах в Николаеве и Севастополе // ПСЗРИ. – СПб., 1830. – Т. I. – Собр. II. – № 730. – С.1275.
8. Положение о ремесленной школе в Николаевском порту // Морской сборник. – 1862. – № 8. – С. 43 – 46.
9. Черноморские адмиралтейские селения. Отчет генерал-лейтенанта Кумани, председателя особой комиссии в Николаеве // Морской сборник. – 1860. – № 4. – С.497 – 531.

ИЗ ИСТОРИИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Бирюкова О.А.

Школа педагогики Дальневосточного федерального университета, г.Уссурийск

История женского образования в России уходит корнями в далекое прошлое. Первое упоминание об обучении девочек в Древней Руси относится к XI веку, когда в 1086 году Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, открыла училище для девушек при Андреевском монастыре в Киеве.

В Москве и Санкт-Петербурге первые частные светские школы, где могли обучаться и девочки, появились при Петре I. В 1724 году монахиням было предписано воспитывать сирот обоего пола и обучать их грамоте, а девочек сверх того, прядению, шитью, другим ремеслам. В 1754 году были утверждены первые акушерские школы в Москве и Санкт-Петербурге, а затем и в других городах. В середине XVIII века в России открылись частные пансионы, в том числе и женские, которые содержались иностранцами.

В царствование Екатерины II, императриц Марии Федоровны и Марии Александровны в Петербурге организовались женские рукодельные училища, гимназии, пансионы, частные школы, Высшие курсы, институты - Мариинский, Екатерининский, Смольный и др.

Екатерина II придерживалась мнения, что задача обучения не в сообщении ребенку известного объема знаний, а в возбуждении в нем самостоятельности, поэтому обучение должно быть наглядным. Учение надо делать приятным, чтобы оно казалось ребенку отдыхом, а не трудной работой; не принуждать к нему силой, предоставлять в этом отношении свободу детям, не стеснять их независимость; дисциплина при воспитании должна не подавлять и уничтожать личность ребенка, а напротив, возбуждать и возвышать ее; воспитывать необходимо собственным примером, руководствуясь не прихотью и произволом, а доброжелательностью, воспитание должно начинаться с первых лет жизни ребенка, чтобы не дать времени пороку укрепиться в нем, надо удалять детей от дурного общества, в котором они могут заразиться.

Создавая «Общество благородных девиц», последнему воспитательному принципу императрица придала особое значение [1]. Имея в виду сформулированные Екатериной II цели нового женского учебного заведения, И.И.Бецкой и его сотрудники внимательно изучили материалы о женских учебных заведениях на Западе и разработали Устав «Общества благородных девиц», который вобрал в себя лучшие педагогические идеи и во многом был выше Уставов западноевропейских учебных заведений того времени.

В Уставе «Общества» нашли отражение взгляды Локка, Руссо, Дидро, Гельвеция, мысли аббата де Сен-Пьера, доктора Саншеса. Екатерина хотела давать женщинам не только воспитание, но и образование, и притом общее, а не приспособленное к каким-нибудь специальным «женским» целям. Конечную цель воспитания составители Устава Смольного института видели в том, чтобы «...девицы не привыкли излишне важничать и излишне унылый вид являть, были не по принуждению скромны, ласковы, вежливы и учтивы, умели преобразовывать сведения, не столь ученые, сколь общие» [1].

Всего за время Екатерины получили в «Обществе» воспитание 1316 девушек. При 11 приемах и 7 выпусках окончили курс 850 девиц: 440 на благородной половине и 410 - на мещанской. Среди воспитанниц Смольного были: дочь А.В.Суворова; жена А.Н.Радищева; дочери Ф.И.Тютчева; мать генерала М.Ю.Скобелева. Из стен «Общества» вышло много педагогов: С.И.Сабо - начальница Санкт-Петербургского института принцессы Ольденбургской; Н.К. Неманн - начальница первого женского пансиона в Ярославле. Выпускницами Смольного были многие образованные женщины: физик В.Е. Богдановская, первая в России женщина-архитектор Н.А. Новаковская и др. [3].

Учрежденный в 1764 году Смольный институт сыграл огромную роль в развитии женского образования в России. Многие годы он служил образцом для устройства всевозможных женских заведений: пансионатов для девиц, женских институтов, частных женских пансионов. По образцу Смольного возникли 27 таких же учебных заведений в губернских городах. Но как бы ни играли свою роль институты, их было мало на громадном пространстве России, и далеко не для всех они были доступны.

Впервые горячий призыв к обществу обратить внимание на «вопросы жизни» и воспитания, на привлечение и женщины к благам всестороннего образования, к культурной работе на благо семьи и страны раздался в статьях Н.И. Пирогова [2]. Благодаря профессору педагогики Н.А. Вышнеградскому, инспектору классов в женском Павловском институте, было положено начало открытому гимназическому всесословному образованию женщин в России (По его инициативе было открыто Мариинское училище для приходящих учениц в Петербурге, затем и другие одноименные училища, в 1862 году переименованные в Мариинские гимназии.).

В 1817 году был издан общий план обучения и воспитания для всех 34 учебных заведений. С 1817 по 1828 годы было учреждено еще 6 учебных заведений. Воспитательные дома дали образование 23 тысячам сирот [3].

Потребность в образовании для женщин приводит к открытию в 1858 году Мариинской гимназии под попечительством принца Ольденбургского. В том же году появились новые подобные школы: 8 октября открылось Коломенское училище, 1 ноября - Василеостровское, 5 декабря - Петровское.

Учебный строй женских гимназий оставался в общих чертах неизменным до конца XIX века. Изменялись лишь их программы. Перемены во все институты внесла реформа 1860 г. - был установлен 7-летний курс обучения с семью классами вместо трехклассного с двухгодичным курсом в каждом классе. Продолжительность урока сократилась, что дало возможность увеличить число уроков для отдельных предметов [2].

В 1882 году в качестве переходной ступени между начальными учебными заведениями были созданы новые Мариинские училища. Они подготавливали девушек к изучению ремесел и к практической деятельности в домашнем хозяйстве. По данным переписи 1897 года, в городах России грамотными были лишь 12,4% женщин, в сельской местности - всего 8,6% [3].

В конце XIX - начале XX вв. получило развитие среднее специальное женское образование. Первые педагогические курсы были открыты в 1863 году на базе педагогического класса Петербургской Мариинской гимназии. Такие классы открывались при гимназиях и епархиальных училищах. К 1 января 1915 г. в восьмых педагогических классах 913 гимназий обучалось около 20 тыс. девушек.

Создавались женские школы и семинарии земствами и частными лицами. В 1867 году петиция Е.И. Конради о разрешении женщинам посещать университет получила одобрение 1-ого съезда естествоиспытателей. Прошение свыше 400 женщин, поданное ректору Санкт-Петербургского университета в 1868 году по инициативе М.В. Трубниковой, А.П. Шилосовой, Н.В.Стасовой, получило одобрение.

Правительство разрешило открытие частных курсов по программе мужских классических гимназий. В 1870 г. открылись Владимирские курсы в Петербурге, «публичные лекции для мужчин и женщин по словесным и естественным дисциплинам». В 1872 г. при поддержке Д.А.Милютина начали работать курсы для образования акушеров с программой, расширенной доуниверситетской. Тогда же в Москве возникли Высшие женские курсы В.И.Герье, а в 1878 г. Петербургские Высшие женские курсы, возглавляемые профессором А.Н.Бестужевым.

После подавления революционно-демократического движения 70-х гг. прием на Бестужевские курсы был временно прекращен. Права курсов были восстановлены лишь в 1906 году [4].

В 1897 году открылся женский медицинский институт. С 1900 года вновь открываются Высшие женские курсы в Москве, Одессе и Петербурге. В 1910 году заработали высшие курсы П.Ф.Лесгафта. В 1905-1910 гг.

открываются высшие женские курсы в Харькове, Казани, Новочеркасске, Варшаве и др., создаются специальные технические женские курсы; женщины получают доступ в высшие учебные заведения Петербурга [1].

В результате политики всеобщего обязательного обучения, открытия большого числа средних общеобразовательных профшкол, средне-специальных и высших учебных заведений уровень женского образования в нашей стране сравнялся с уровнем образования мужчин. Была создана единая система высших педагогических заведений без разделения на мужские и женские.

Все это свидетельствует о прогрессе женского образования в России. Сегодня насущными остаются вопросы о том, как оно будет развиваться в XXI веке, необходимо ли сегодня раздельное обучение, что может и должно быть использовано сейчас из прежнего опыта?

Список литературы

1. Козлова, Н.И. Из истории женского образования в Санкт-Петербурге. - СПб.,1996.
2. Корнилов, А.А. Курс истории России XIX века. - М.,1993.
3. Российская педагогическая энциклопедия.Т.1-Т.2. -М.,1993,1999.
4. Фроянов, И.Я. История России с древнейших времен до начала XX века. -М.,1992.

ОБ ОСНОВНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Семина В.В., Семина Л.В.

РЭУ имени Г.В. Плеханова, г.Москва,
Московский городской педагогический университет (МГПУ), г.Москва

В настоящее время образование – это неотъемлемая часть как подготовки высококвалифицированного специалиста, так и формирования всесторонне развитой личности. Соответственно качество и эффективность системы образования страны способствуют становлению и поддержанию статуса страны в мировом пространстве, кроме того престиж многих стран заметно возрастает с увеличением потока иностранных студентов и учащихся, желающих продолжить свое образование в данной стране. Страны стремятся укрепить свои позиции в образовательном пространстве, совершенствуя свои образовательные технологии во многом благодаря использованию опыта наиболее успешных образовательных систем.

Такая ситуация складывалась с образованием США, Канады, Австралии и Новой Зеландии, системы образования которых в целом имеют много общего с образовательной системой Великобритании. Это в большей степени связано с тем, что система образования Британии являлась и является в настоящее время одной из самых успешных в мировом образовательном пространстве за счет таких качеств, как преемственность традиций, системность, многоуровневость. Изучение системы образования Великобритании, которым в разное время занимались такие исследователи, как В.С. Аранский, Н.И. Давыдов, А.Н. Джуринский, Г.Д. Томахин, С. Лоундс и другие, и ее влияние на образовательные системы других стран позволяет выявить наиболее важные элементы британского образования, усвоение и переработка которых в связи с традициями англоязычных стран дали возможность включить их в системы образования США, Канады, Австралии и Новой Зеландии.

Процесс реформирования современного образования, подписание Болонской конвенции и интеграция системы отечественного образования в мировое образовательное пространство выявили наличие проблем в высшем и среднем образовании. Изучение мирового опыта в вопросах организации и содержания образования имеет большое значение для совершенствования подготовки современного филолога. Усвоение позитивного опыта зарубежных образовательных систем и технологий в области иноязычной коммуникации позволит переработать и отобрать наиболее важные и эффективные элементы, что в дальнейшем будет способствовать их включению в образовательные системы других стран и повышению качества образования во всем мире. Исследование систем образования стран изучаемого языка дает возможность глубже и точнее познать страноведческие основы и выявить наиболее важные элементы образовательных систем данных стран.

В соответствии с административным делением и сложившимися традициями система образования Великобритании подразделяется на 3 подсистемы:

- Англия и Уэльс;
- Северная Ирландия;
- Шотландия.

Системы образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии по своей структуре отличаются незначительно, в системе образования Шотландии имеются свои традиционные особенности.

Центральным органом образования является Департамент образования и науки (Англия) (Department for Education and Skill), Управление по делам Уэльса, Шотландский департамент образования, Департамент образования Северной Ирландии.

Характерной особенностью системы образования Великобритании является преобладание государственного сектора.

Современная система образования Великобритании включает в себя:

- дошкольное воспитание (pre-school education);
- начальное образование (primary education);
- общее среднее образование (secondary education);
- систему дальнейшего образования (further education);
- высшее образование (higher education).

В системе среднего образования Великобритании выделяют 2 основных вида средних школ:

- грамматические (grammar school);
- объединенные или единые средние (comprehensive school).

Кроме них функционируют также технические (technical school) и современные средние школы (secondary modern schools).

Наиболее массовым видом школ являются объединенные (90% учащихся средних школ, Англии и Уэльса), которые были организованы с целью создания равных возможностей для получения образования, но в действительности во многих объединенных школах сохранились потоки или отделения, основанные на селективном отборе учеников [29].

В объединенную школу принимают выпускников начальных школ с различным уровнем умственных способностей и возможностей.

Средние объединенные школы могут быть организованы различным образом: объединенные полные средние школы для детей от 11 до 18 лет; промежуточные школы, где ученики переходят в старшую объединенную школу в возрасте 12, 13 или 14 лет, заканчивая ее в 16 или 18 лет; школы для возрастной группы от 11 или 12 до 16 лет, комбинированные с так называемым «шестым классом» (Желающим поступить в университет предлагается специальный двухгодичный курс. В этом случае, успешно сдав экзамены первого уровня, ученики поступают в колледж для старшеклассников (sixthformcollege), где изучают определенный набор дисциплин, исходя из собственного выбора и требований того университета, в который намерены поступать и в котором идет специализация по трем-четырем основным предметам) [2].

Некоторые дети обучаются в грамматических школах, дающих общее полное среднее образование и осуществляющих подготовку учащихся к обучению в высших учебных заведениях. Учебная работа в грамматических школах строится по принципу дифференцированного учебного плана. После окончания 5-го класса примерно 60% учащихся, сдавших экзамены и получивших Общее свидетельство об образовании на обычном уровне, уходят из школы. Остальные 40% продолжают обучение по индивидуальным учебным планам в двухгодичном 6-ом классе, который является выпускным.

Большинство школ – смешанные, в них обучаются 87% учащихся государственных средних школ Англии и Уэльса и 65% в Северной Ирландии.

Обучение детей в государственных школах – бесплатное, учебные и школьные принадлежности выдаются бесплатно. Школы, финансируемые из государственных фондов в Англии и Уэльсе, подразделяются на 2 вида:

1. Школы графств (создаются местными органами и финансируются полностью из бюджета) (county schools).
2. Добровольные школы (принадлежащие религиозным общинам и содержатся на добровольные взносы (пожертвования)) (voluntary schools) [9].

В Шотландии большинство школ финансируются из государственных источников. Управление осуществляется школьными советами (учителя, родители, представители церкви и обществ). Указом 1986 года были уточнены функции школьных органов (schoolgovernors), местных органов образования (local education authorities/ LEAs) и директоров школ (Head Teachers).

Помимо обычных средних школ, дневных (dayschools), в Великобритании получила широкое распространение система школ-пансионов (boardingschools). В таких школах дети живут и учатся весь год, возвращаясь домой только на каникулы. Всего в школах-пансионах учатся около 100 тыс. ребят в возрасте от 7 до 18 лет. Британские пансионы – это система, главной целью которой является всестороннее гармоничное

развитие детей. Школьные предметы, спорт и искусство органично объединены здесь в единую программу воспитания и образования детей.

В Великобритании сосуществуют два типа пансионов: независимые или частные (independent/ private boarding schools) и государственные (state boarding school). Воспитанием и образованием детей в возрасте 5-11 лет занимаются в основном частные школы-пансионы.

Такие школы, как правило, имеют свои библиотеки, компьютерные классы, спортивные залы и площадки для игр, мастерские и лаборатории, комнаты для самостоятельных занятий и отдыха. В свободное от школьных занятий время ученики объединяются в различные спортивные секции и клубы по интересам [32].

Большинство школьников обучаются бесплатно, но небольшая доля учеников (7%) посещают частные школы (independent – fee-paying – private schools), которые имеют несколько ступеней : частные школы для малышей от 5 до 8 лет (pre-preparatory schools). В 8-9 лет ребенка на основе результатов общего вступительного экзамена (Common Entrance Exam) переводят в школу, аналогичную средней, только в секторе платного образования, подготовительную школу (preparatory school), где ребенок учится до 13 лет. Третья ступень – так называемые «публик скулз» (public schools) – это школы-пансионы (boarding schools), выпускники которых поступают в наиболее престижные университеты [20].

Учебный год в Великобритании начинается в сентябре и заканчивается в конце июля. Его продолжительность – 40 недель. Учебный год начинается в сентябре и делится на три семестра, каждый продолжительностью приблизительно в 13 недель, учебная неделя – пятидневка. Зимний семестр длится с сентября до рождественских каникул, которые начинаются около 15 декабря. Весенний - с первой или второй недели января до марта, а летний начинается в апреле и заканчивается в июне-июле. В некоторых школах во время весенних и летних каникул проводятся дополнительные занятия. В Шотландии учебный год длится с середины августа до конца июня. Учебный день в большинстве школ, как правило, начинается в 9 часов утра и продолжается до 4 часов дня с перерывом на обед и утреннюю молитву. По субботам в некоторых частных школах проводятся спортивные мероприятия [22].

До настоящего времени в Великобритании не существовало единых школьных программ и учебников. Разработка учебных программ являлась прерогативой директоров и старших преподавателей школы. Но в соответствии с Законом об образовании (1986 г.) преподаватели должны согласовывать учебные программы с местными органами образования.

Учителя в государственных школах назначаются местными органами образования или школьными органами управления.

Государственный учебный план (National Curriculum/ NC) устанавливает перечень и объем предметов, которые должен изучить каждый школьник. Общенациональная школьная программа Великобритании подразделяется на четыре основных этапа: для учащихся в возрасте 5-7 лет, для учащихся 7-11 лет, для учащихся в возрасте 11-14 лет и для учащихся 14-16 лет. Общегосударственный учебный план содержит концепцию школьного образования и предусматривает следующие предметы для средней школы: родной язык (English), математику (Mathematics/ Maths), естествознание (Science) (предметы естествознания объединены в Британии в единый предмет, включающий в себя биологию, химию, физику), современный иностранный язык (a Modern Foreign Language), историю (History), географию (Geography), занятия техникой, включая конструирование (Technological Activities/ Technology and Design), искусство (Art), музыку или драматическое искусство (Music or Drama), религию и нравственность (Religious and Moral Education), физическую культуру (Physical Education). Данный набор предметов, объединенных названием «базисные предметы» (Foundation Subjects) предлагается учащимся в возрасте от 11 до 16 лет. При этом дети от 11 до 14 лет, обучающиеся на начальной ступени средней школы, пробуют себя во всех базисных предметах, в том числе и в иностранном языке, а ученики от 14 до 16 лет, находящиеся на средней ступени, выбирают четыре-пять из указанных предметов дополнительно к трем обязательным: родному языку, математике, естествознанию, которые называются «ядерными» предметами (coresubjects) [4]. Так в 10-11 классах (14-16 лет) изучение истории, географии, изобразительного искусства и музыки становится свободным. В рамках этих дисциплин учащийся может выбрать некую специализацию: например, он может отказаться изучать драматическое искусство и выбрать искусство танца. Точно так же ученики выбирают, какой иностранный язык будут изучать. То есть на второй ступени средней школы количество предметов сужается до семи-восьми.

Выпускные экзамены в средней школе Великобритании проводятся в два этапа: по достижении обязательного школьного возрастного минимума – 16 лет и в 18 лет (17 лет в Шотландии).

Среднюю школу учащиеся заканчивают в 16 лет, сдав экзамены первого уровня. Если ученик выбрал "академический" (теоретический) курс, то он получает Общее свидетельство о среднем образовании – General Certificate of Secondary Education, GCSE (в Шотландии – Scottish Certificate of Education - SCE). Если же выбран

курс профессиональной подготовки, выдается (Общее) Национальное свидетельство о профессиональной квалификации - (General) National Vocational Qualification, GNVQ или NVQ (в Шотландии -SNVQ, SVQ). Существуют и другие виды квалификационных свидетельств.

Общее свидетельство об образовании (General Certificate of Education – GCE), получаемое выпускниками школ, рассчитано в основном на учеников, предполагающих продолжить свое образование в высших учебных заведениях. Экзаменационная система в Великобритании довольно сложная. Существует три основных вида подготовки: строго академическая - "academic" (знание теории), профессиональная - "vocational" (с упором на практические навыки) и профессиональная продвинутого уровня "semi-vocational" (теория+практика). Большинство выпускников получают свидетельство о среднем образовании (Certificate of Secondary Education – CSE). Общее свидетельство об образовании имеет два уровня – обычный (O-level) и повышенный (A-level). Но с 1988 года после реформы в образовании появилось единое свидетельство для выпускников всех типов школ в возрасте 16 лет – General Certificate of Secondary Education (GSCE). Учащиеся в возрасте 18 лет по-прежнему сдают экзамены на свидетельство повышенного уровня – Certificate of Secondary Education, A-level [6].

Список литературы

1. Архипов и др. О принципах индивидуализации обучения в гуманитарных вузах США // ИЯШ, 1994. – №2. – С. 39-44.
2. Биболетова М.З. Реформа в преподавании иностранных языков в школах Великобритании // ИЯШ, 1992. – №5. – С. 71-75.
3. Винокуров А.М. История и культура Великобритании. – Тверь, Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 301 с.
4. Давыдов Н.И. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) / Под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: Изд-во МГОПИ, 1996. – 280 с.
5. О Британии кратко / Сост. В.В. Ощепкова и И.И. Шустилова. – М., Иностраный язык, 2000. – 224 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999. – С. 11-12, 130-135, 351-355, 413-415,
7. Bogoroditskaya V.N. School education in Britain // ИЯШ, 1992. – №2. – С.75-81.
8. Farrell M. British Life and Institutions. – London, Chancerel, 2000. – 144 p.

ПРЕДПОСЫЛКИ И ЭТАПЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА В КОНЦЕ XX ВЕКА – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Селезнева Н.Е.

Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище
имени П.С. Нахимова, г. Севастополь

В контексте происходящих в последнее десятилетие реформ отечественного образования одним из путей определения приоритетного развития военно-учебных заведений и педагогики в целом становится обращение к историческому опыту прошлого. Принимая во внимание социальные, политические изменения, сегодня крайне актуальным становится поиск новых организационных форм и содержания иноязычного образования и усовершенствование его научной базы. Поэтому аксиоматичной в данном контексте является необходимость всестороннего глубокого изучения процесса модернизации содержания иноязычного образования в военно-учебных заведениях Крыма в конце XIX – начале XXI века, осознание сути и содержания этого историко-педагогического явления на региональном и международном уровне с целью дальнейшего усовершенствования и модернизации содержания современного иноязычного образования в военно-учебных заведениях России.

Становление системы иноязычного образования в военно-учебных заведениях Крыма в конце 20 – начале 21 века происходило в рамках формирования системы иноязычного образования и военного образования Украины с учетом национальной специфики формирования государственности и в соответствии с общеевропейскими процессами политического, экономического и общественного развития.

Факторами влияния на практику иноязычного образования на каждом этапе являлись следующие особенности: организационные, а именно структура организации военно-учебных заведений, общественно-политические (языковая политика на национальном и общеевропейском уровнях,); общепедагогические (доминирование определенных теорий и концепций обучения иностранным языкам в определенный период развития).

Политика обучения иностранным языкам в военно-учебных заведениях Крыма в исследуемый период формируется в рамках языковой политики Украины, которая в свою очередь зависела от политических

стремлений государства, характера и интенсивности экономических, политических и военных связей с зарубежными государствами, особенностей структуры общества, национальных традиций.

Инструментами регуляторной политики государства в сфере иноязычного образования служили закон об образовании, концепция языковой подготовки военнослужащих, учебные программы и планы военно-учебных заведений. Законодательные инициативы поступали от образовательных учреждений государственного уровня и департамента военного образования Министерства Обороны Украины.

Анализ процесса развития иноязычного образования в военно-учебных заведениях Крыма в конце XX века – начале XXI века показал, что подходы к обучению иностранным языкам, а вместе с ними и содержание иноязычной подготовки, претерпевали определенные изменения в разные исторические периоды. В процессе развития иноязычного образования в военно-учебных заведениях Крыма в период вхождения Автономной Республики в состав Украины с 1991 по 2014 годы можно выделить 2 этапа.

Первый этап (1991-2004 годы) связан с процессом создания национальных вооруженных сил Украины и реформированием системы иноязычного образования в рамках системы военного образования Украины. Для этого периода характерны переход от советской системы образования к национальной, налаживание новых международных экономических, политических, социальных связей с бывшими республиками СССР, а также с государствами Европы и Америки.

На момент провозглашения Украиной независимости в 1991 году на ее территории не существовало самостоятельной системы подготовки офицерских кадров. После распада СССР на территории бывшей УССР остались отдельные элементы бывшей системы военного образования с разветвленной и разрозненной сетью военных учебных заведений. Это создавало значительные трудности для ее трансформации с учетом реальных потребностей и возможностей ВС Украины. Отсутствовали государственные стандарты и органы управления военного и национального гражданского образования. На всех уровнях руководства военным образованием не было определенности в отношении составления учебных планов и программ подготовки военных специалистов. Содержание образования в военно-учебных заведениях также требовало существенных изменений и усовершенствования. В Украине, в том числе и в Крыму, фактически отсутствовали военные научно-исследовательские и научно-методические центры по проблемам военного, в том числе иноязычного образования [1].

Кроме того, сложность задач по созданию национальной системы военного образования усиливали такие факторы, как:

- необходимость сокращения численности военно-учебных заведений;
- недостаточность информации о функционировании систем военного образования в ведущих странах мира;
- необходимость обоснования и внедрения научных основ подготовки военных специалистов, которые бы отвечали мировым образовательным тенденциям и национальным интересам.

Необходимо было, опираясь на лучшие мировые образовательные тенденции, обосновать и принять концепцию военного образования в целом и иноязычного образования в частности с позиций ее места в социальной, военной и культурной среде [1].

Второй этап (2005-2014 годы) связан с вхождением Украины в Болонский процесс и изменением требований к качеству иноязычного образования будущего военного специалиста в связи с интеграционными процессами, проходившими в Украине вплоть до Референдума 16 марта 2014 года, в результате которого АР Крым и г. Севастополь вошли в состав Российской Федерации.

Изменение военно-политической ситуации в Европе, которое произошло в результате второй волны расширения НАТО и его внутренней трансформации, поставило Украину в новые реалии, при которых евроатлантическая модель ВСУ была признана такой, которая в наибольшей степени соответствовала требованиям современности. Новые подходы в построении украинской армии нашли свое отображение в Государственной программе развития ВСУ на 2006-2011 годы, с введением в действие которой началось проведение мероприятий, направленных на глубинные изменения в системах военного управления, обеспечения и образования, взят курс на ускоренную профессионализацию ВС и их приближение по всем показателям к стандартам, принятым в ВС стран-членов НАТО [2].

В начале третьего тысячелетия существенное влияние на иноязычное образование оказывают процессы глобализации, миграции и интеграции. В условиях евроинтеграции, создания единого образовательного пространства, международного военного сотрудничества обостряется необходимость в сертификации языкового образования и вследствие этого в унификации и модернизации содержания иноязычного образования. В этот период происходят значительные изменения в области реформирования иноязычного образования в военно-

учебных заведениях Крыма, включая усовершенствование содержания образования, внедрения инновационных методов и информационных технологий на основе научных исследований отечественных и зарубежных ученых.

С марта 2014 года начался новый этап в процессе развития Крыма как субъекта Российской Федерации и новый этап в процессе развития иноязычного образования в военно-учебных заведениях Крыма, связанный как с коренными политическими, социальными, экономическими изменениями, так и реформами в системе иноязычного образования в регионе.

Список литературы

1. Нецадим Н.И. Военное образование Украины: история, теория, методология, практика. – Автореф...дисс. доктора пед. наук: К., 2004. – 60 с.
2. Юрчина Ю. Збройні Сили України: етапи становлення. [Электронный ресурс]// Центр Воєнної політики та політики безпеки, 2009. Режим доступа: <http://defpol.org.ua/site/index.php/ru/arhiv/obonoglyad/98-2009-09-09-16-26-35>

СОЦИАЛЬНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ДЛЯ ПРИЗРЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ В ЯЛТЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX– НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Симакова Э.С.

Евпаторийский институт социальных наук,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г.Ялта

Во второй половине XIX века началось стремительное социально-экономическое развитие Ялты, получившей статус города в 1837 г. благодаря новороссийскому генерал-губернатору графу М.С. Воронцову. В поисках работы в центр нового Ялтинского уезда устремились две категории населения: безземельные крестьяне и больные, желающие поправить свое здоровье на Южном берегу Крыма. Кроме того, в результате эпидемий и Крымской войны в городе возросло число вдов, инвалидов и бедных семей, а, следовательно, появилась проблема опеки детей, оставшихся без попечения родителей. Перед общественностью города встал вопрос о необходимости помочь бездомным несовершеннолетним и сиротам для предупреждения роста обездоленности, детской смертности и преступности [8].

В 1869 г. для решения возникших в городе социальных проблем было организовано Ялтинское благотворительное общество, которое до момента своего распада в 1918 г. зарекомендовало себя как одно из лучших филантропических объединений Таврической губернии, сделав Ялтинский уезд самым благополучным в социальном отношении для несовершеннолетних детей регионом по сравнению с другими уездами Крыма. Через год после своего основания Ялтинское благотворительное общество приступило к сбору средств для открытия в городе детского приюта[1]. Первоначально он был организован в поселке Алупка (пригород Ялты) для 20 детей местных рабочих, которые в силу большой занятости и бедности не имели возможности присматривать за своими детьми. Располагалось социальное заведение по свидетельству Е. Трубецкой, председательницы Ялтинского благотворительного общества, в тесной неудобной во всех отношениях квартире п. Алупка, которая была нанята по контракту[9].

В 1871 г. Ялтинское благотворительное общество было принято под покровительство царствующей Марии Александровны [2, л. 31]. Из архивных источников известно, что в 1872 г. Таврический губернатор сообщил Ялтинскому городскому голове В. Рыбицкому о желании императрицы основать в уездном центре приют для детей и просил выделить для этой цели землю. В 1874 г. Городская дума Ялты приняла решение о приобретении участка земли, удобного для устройства детского приюта[3, л. 3].

Строительство первого социального заведения для несовершеннолетних детей Ялтинского уезда продолжалось около года (1875 – 1876гг.) и обошлось финансирующей организации в 6000 руб., которые были выделены под постройку княгиней Е.К. Воронцовой, представителями царской семьи и местными властями.

В 1876 г. новое здание приюта для несовершеннолетних детей беднейших крестьян воинов заработало в Ялте на улице Садовой. Это был двухэтажный каменный дом с просторными внутренними строениями. Вокруг здания устроили двор с небольшим огородом и служебными постройками. На первом этаже нового приюта находились спальни для мальчиков, столовая, кухня и уборная; на втором этаже – спальни для девочек, мастерские, гардеробные и комнаты для сотрудников учреждения[8, с. 7].

Социальное заведение принимало сирот и полусирот в возрасте от двух до восьми лет. Мальчиков обучали плетению корзин, а после окончания приюта в 12 лет они продолжали учебу в профессиональных учебных заведениях. Девочки учились вязать, кроить и шить и воспитывались в приюте до 17 лет [9, с. 243].

А тем временем в Ялту продолжали прибывать переселенцы: поселок в сто двадцать жильцов в 1837 г. на Южном берегу Крыма благодаря интересу правящих кругов, выдающихся врачей (С.П. Боткин и др.) и визитам царской семьи к концу XIX в. превратился в один из ведущих курортов России с населением более 13 тыс. человек. Соответственно, постоянно росло количество детей, нуждавшихся в опеке, городской детский приют, содержащийся Ялтинским благотворительным обществом, был переполнен. Это побудило членов филантропической организации (баронессу М.П. Фредерикс, княгиню Л.А. Долгорукову и др.) в 1895 г. открыть в Старой Ялте дневной приют «Ясли Заречья» для 10 детей в возрасте с двух до восьми лет, чтобы бедные работающие родители могли оставлять в нем своих детей. По сути, это было одно из первых социальных заведений для детей раннего и дошкольного возраста в Крыму[4].

Находился приют в Ялте на ул. Суворовской на даче Софии Дараган, которая долгие годы являлась попечительницей социального заведения и бесплатно предоставляла для него помещение (две комнаты, крытый балкон, умывальная, прихожая и большой сад). Друзья С.В. Дараган и других создателей учреждения помогали его существованию, чем могли: денежными взносами, личным трудом, книгами и пр. Причем некоторые жертвовали незначительные суммы в 3-10 руб., однако с их помощью удалось за первый же год работы приюта увеличить численность детей до 25-30. Это количество ребят стало постоянным для социального заведения на протяжении всего времени существования. В 1905 г. городская управа Ялты постановила ежегодно отчислять в пользу «Яслей Заречья» 300 руб. Также денежную помощь заведению оказывали члены царской семьи: император Александр III и его супруга Мария Федоровна, великие князи и княжны регулярно оказывали помощь «Яслям Заречья». После смерти одной из основательниц приюта – баронессы М.П. Фредерикс, в пользу учреждения была оставлена сумма в 7143 р.[4, с. 5]. Это свидетельствует о большом интересе и щедрости состоятельных горожан к проблемам опеки несовершеннолетних детей из бедных и многодетных рабочих семей.

Для осуществления педагогической работы был приглашен опытный специалист с соответствующим образованием – О.Н. Дилеу, которая до 1903 г. занималась с воспитанниками. По ее руководством дети учили стихи, молитвы, занимались рисованием, пением, подвижными играми, обучались посильному их возрасту рукоделию и помогали по хозяйству служащим. С 1900 по 1903 гг. мальчиков обучали ручному труду, но из-за нехватки средств этот вид работ пришлось прекратить[7, с. 8].

Все дети социального заведения были приходскими: зимой они находились в приюте с 8.00 до 16.00, а летом – с 7.00 до 17.00, где получали 3-х разовое питание, одежду, обувь и белье, религиозно-нравственное воспитание, начальное образование и практические навыки, а также играли и гуляли в саду. По выходным для детей устраивали воскресные чтения, которые могли посещать и выпускники приюта, а на Рождество – праздничные Елки с подарками и сладостями для более чем 100 человек[5, с. 7].

Врачом «Яслей Заречья» стал доктор Богданович, который каждую неделю безвозмездно приходил в социальное заведение на осмотр. Все случаи заболевания лечились в городской больнице Ялты. В случае необходимости детей отводили на осмотр узких специалистов: глазных, ушных и пр. Для профилактики рахита зимой малышам давали рыбий жир. Летом ребята посещали море в специально отведенном месте купальни А.Н. Витмера. Следовательно, можно сделать вывод о том, что основатели приюта «Ясли Заречья» осознавали свою ответственность за здоровье доверенных им дошкольников и тщательно заботились о профилактике и своевременном лечении всех детских болезней [5, с. 6].

По сведениям из отчетов руководства приюта с 1895 по 1906 гг. социальное заведение посетило 131 ребенок, общее число посещений – 73500[9]. Общая стоимость содержания одного ребенка в детском заведении составляла в разные годы около 24-27 коп., из которых 17-18 коп. приходилось на питание. Ежегодный бюджет учреждения не превышал 2-3 тыс. рублей, а потому его руководители не могли позволить себе никаких дополнительных трат. Из анализа отчетов приюта «Ясли Заречья» обнаруживаем, что на материалы для занятий тратилось всего лишь 11 руб. 51 коп. в год. Примерно столько же уходило на ремонт и приобретение нового инвентаря, а также на типографские расходы. Кроме того, ни в одном отчете приюта нет четкого режима дня, а также сетки занятий, из чего можно сделать вывод о том, что первоочередной задачей социального заведения был уход и опека детей, а не их обучение[4, с. 8].

В 1911 г. ялтинское женское благотворительное общество, курировавшее приют, насчитывало 40 членов, однако, несмотря на это, у социального заведения возникли трудности с финансированием. Руководителями «Яслей Заречья» было подготовлено прошение в Комитет попечительства о трудовой помощи с просьбой: назначить приюту в течение пяти лет пособие на содержание в размере 1000 руб., что и было сделано [6].

Последний отчет Попечительства о детском приюте датируется 1917 годом, из чего можно предположить, что после этого времени социальное заведение перестало функционировать [7]. Деятельность учреждения «Ясли Заречья» во второй половине XIX в. в пригороде Ялты выполняло очень важную функцию: предотвратило беспризорность и безнадзорность малолетних детей беднейшего рабочего класса, осуществило профилактику их заболеваемости и смертности, оказало посильную помощь родителям по содержанию, воспитанию и элементарному обучению дошкольников, а также явилось, по сути, одним из первых социальных заведений для детей младенческого и дошкольного возраста (прототипом будущих домов малютки и детских домов).

Список литературы

1. Годовой отчет о деятельности Ялтинского благотворительного общества за 1869-1870 год // Таврические губернские ведомости. – 1871. – 4 февр.
2. Дело о просьбе Ялтинского благотворительного общества про принятие государыней императрицей этого общества под свое покровительство (1871-1874). – ГААРК. – Ф. 26. - Оп. 1. – Д. 25478. - Л. 1-40.
3. Дело об отводе свободной городской земли для постройки приюта / Ялтинская городская управа. – ГААРК. – Ф. 522. – Оп. 1. – Д. 112. – Л. 1-7.
4. Отчет денного детского приюта «Ясли Заречья» 1895-1906 гг. – Ялта : тип. Н.Р. Лупандиной, 1906. – 10 с.
5. Отчет денного детского приюта «Ясли Заречья» 1908-1909 гг. – Ялта: тип. Н.Р. Лупандиной, 1910. – 9 с.
6. Отчет о деятельности денного детского приюта «Ясли Заречья» в г. Ялте за 1912 г. – Ялта: тип. Н.Р. Лупандиной, 1913. – 10 с.
7. Попечительское общество о детском приюте «Ясли Заречья» в Ялте. – Ялта: тип. Н.Р. Лупандиной, 1917. – 17 с.
8. Пятидесятилетие Ялты (1837-1887 гг.): исторический конспект и памятная книжка, с приложением трех последовательных фотографий. – Ялта, 1887. – IV, 74 с.
9. Савочка А.Н. Роль Ялтинского благотворительного общества в развитии системы общественного призрения Таврической губернии (1868-1918 гг.) // Сіверщина в історії України: зб. наукових праць / Центр пам'ятник ознавства НАН України та УТОПШК; Нац. заповідник «Глухів». – К.: Глухів, 2010. – Вип. 3. – С. 242-245.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ БИОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ (В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.)

Хабибуллин Р.Р., Гайсин Р.И., Гилемханов И.Р., Мифтахов А.И.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г.Казань

В Казанском учительском институте преподаванию естествознания и методике её преподавания уделяли большое внимание. Со дня открытия учительского института преподавание данного предмета вел выпускник Казанского университета (1872г.) Н.А. Износков. Он написал учебник по естественной истории, который был издан в 1891 году в Казани под названием «Краткий курс естественной истории». Данный учебник в сжатой и удобной форме знакомил с общими сведениями по зоологии, ботанике, географии, геологии, химии. После его ухода на пенсию естественные науки в Казанском учительском институте преподавали: ученый ботаник К.С. Мережковский, и врач, и автор многочисленных трудов по медицине В.Н. Парин [1,3]. Они также принимали активное участие в переподготовке учителей естественных наук и одновременно пропагандировали передовые идеи прогрессивных естествоиспытателей и методистов, в институте проводилась работа по совершенствованию методики преподавания естествознания.

Педагогическая и методическая мысль преподавателей учительского института доходила до многих народных училищ Казанского учебного округа. Учебники, учебно-методические пособия, методические рекомендации, журналы и другие издания учительского института являлись настольными книгами и пособиями для многих учителей города Казани и Казанской губернии.

В Казанском учительском институте в 1917 году создается естественно – географическое отделение, а 1918 году произошло преобразование учительского института в педагогический вуз. Реорганизация учительского института в педагогический институт имела принципиальное значение для улучшения подготовки учительских кадров и развития высшего педагогического образования [1,3]. В мае 1918 года в стране было принято решение

организовать обучение в педагогических вузах по четырем циклам, одним из которых был естественно – географический.

По становлению естественно-географического образования, в том числе биологического и географического в Казанском педагогическом институте были приняты конкретные меры по укреплению кадрового потенциала. Для ведения основных курсов были приглашены ведущие ученые биологи Казанского университета – Н.А.Ливанов, А.Я. Гордягин, А.Ф.Самойлов и ученые географы - Б.П. Кротов, В.Н. Сементовский, Б.Ф Адлер др. [1,3,4,10].

В Высшем институте народного образования (ВИНО) в 1919 году под руководством профессора Б.Ф. Адлера создается биолого-географическое отделение. А с 1921 – 1922 годы он работает директором данного института и при этом уделяет огромное внимание проблемам методики преподавания естественно-географических дисциплин. В эти годы в учебных планах ВИНО значительное место занимали и географические дисциплины, такие как общее землеведение, страноведение, география России и края, методика преподавания географии и др. По инициативе Б.Ф. Адлера для проведения учебных занятий на биолого-географическом отделении создается географический кабинет [2,3,5].

Кроме того, в своей работе Б.Ф. Адлер особое внимание уделял написанию преподавателями учебников, учебно-методических пособий для студентов и учителей школ по предметам географического цикла. Среди них необходимо выделить его работы методического содержания - «Этнография в средней школе», «Новая карта в географическом кабинете Казанского университета», «Музееведение» и др. [1,5].

В августе 1919 года Наркомпрос РСФСР принял решение о преобразовании педагогических институтов в Высшие институты народного образования. В связи с этим появились большие изменения в учебных планах. В число обязательных курсов для всех отделений включались анатомия и физиология человека, школьная гигиена. Также изучались специальные предметы, связанные с профилем отделения общенаучные дисциплины и методика их преподавания, большое внимание уделялось теории и практике сельского хозяйства. Поэтому все студенты, независимо от специальности, должны были участвовать в работе учебно – опытных хозяйств и ферм.

После преобразования ВИНО в Восточно-педагогический институт (ВПИ) с 1922/23 учебного года создается географическая секция биолого-географического отделения. В дальнейшем расширяются учебные планы, и создается кафедра методики преподавания естествознания и географии. На этой кафедре методику преподавания географии вел преподаватель С.Г. Пархоменко. В эти годы преподаватели данной кафедры в своей научной и учебно - методической работе обращали внимание на изучение проблем местного (родного) края и организации самостоятельной работы студентов в учебное и во внеаудиторное время [1,3,8].

В двадцатых годах XX века в Казанском педагогическом институте уделялось значительное внимание укреплению учебно – материальной базы кафедр, отделений и факультетов. Под руководством профессора Казанского университета Н.А.Ливанова в педагогическом институте в 1921 году создается первая биологическая лаборатория, и он становится первым ее руководителем. К работе данной лаборатории привлекались не только студенты университета и педагогического института, но и учителя биологии и учащиеся старших классов базовых школ города Казани.

В 1924 году вместо биолого-географического отделения создается естественно-агрономический факультет, а с 1927 года он называется естественный. Факультет имел свой совет и предметную биолого-географическую комиссию, возглавляемую профессором А.А. Остроумовым [1,4,7]. В 1926 году организуется кабинет зоологии, которым заведовал А.Я. Соколов и он же читал лекции по эволюционному учению. Практические занятия по зоологии, эмбриологии вел Д.В. Белихов, а по физиологии человека доцент С.М. Комаров и др. [3,8,10].

В 1926 году в педагогическом институте начинает функционировать кафедра ботаники. Она была создана на базе существовавшего кабинета естествознания. Заведующим кафедрой был избран известный ученый, профессор А.П. Пономарев. Он же читал лекции и вел практические занятия по физиологии растений. Лекции по морфологии и систематике растений читал профессор КГУ А.Я. Гордягин, по растениеводству - профессор В.П. Мосолов [3,10]. Большое влияние эти ученые оказали и на развитие научно-исследовательской работы кафедры ботаники Восточного педагогического института. В 1929 году кафедру ботаники возглавил известный ученый, профессор А.М. Алексеев. С самого начала создания кафедры ботаники выделились два направления научных исследований - геоботаническое и физиологическое[3].

Ученые КГУ, работавшие по совместительству в ВПИ, профессора А.Я. Гордягин, А.Н. Григорьев, Н.-З. Векслин изучали флору и геоботанику Татарской и Чувашской республик, экономику сельского хозяйства Среднего Поволжья. Как было сказано выше, на кафедре ботаники ВПИ успешно развивалось научное направление по геоботанике. Основателями этого направления были А.Д.Плетнева – Соколова, В.С.Порфирьев. А.Д.Плетнева – Соколова еще в 1926 году начала изучать флору и растительность Чувашской АССР. Ее труды до сих пор не потеряли своего значения и пользуются известностью среди ученых ботаников вузов и НИИ Среднего

Поволжья. Преподаватели кафедры ботаники уделяли значительное внимание научно – исследовательской работе студентов, наиболее талантливые студенты привлекались к исследовательской и педагогической работе в вузе[6,8,10].

По мнению доцента КГПИ И.П. Разинова, на кафедре зоологии научно – исследовательская работа проводилась в нескольких направлениях: А.Я.Соколов изучал биологию выхухоли, Д.В. Белихов выполнял гидробиологические исследования реки Волги и др. В 1930 году штатным ассистентом кафедры зоологии становится выпускник ВПИ О.Д. Курмаев, он читал лекции и вел лабораторно - практические занятия по возрастной физиологии[6,8,10].

С 1922 года в Восточном педагогическом институте работал преподавателем выпускник Казанского университета доцент Н.И. Воробьев. С 1932 года он избирается заведующим кафедрой географии и одновременно назначается руководителем географического отделения Восточного педагогического института. С 1934 по 1943 годы Н.И. Воробьев работал деканом географического факультета Казанского педагогического института. Став первым деканом географического факультета, он оказывал необходимую научно-методическую помощь школам, участвовал в работе методических семинаров и совещаний учителей географии, где выступал с докладами по актуальным проблемам географии и методики её преподавания [1,3,6,9].

С середины 20-х годов экономическую географию преподавал выпускник Восточного педагогического института (КГПИ) Н.-Б.З. Векслин. С 1931 по 1935 годы он работал директором Казанского государственного университета и одновременно продолжал читать лекции для студентов по экономической географии СССР и ТАССР в Казанском педагогическом институте. В эти годы в КГПИ работали преподавателями З.А. Бурлянд, М.С. Присадский, И.Ф. Фафурина и др. [1, 3, 8, 9].

Таким образом, в начале XX века в Казанском учительском, а в дальнейшем педагогическом институте преподаватели естественно-географических дисциплин Казанского университета вели большую учебную и научно-методическую работу среди студентов и преподавателей. В 20-30х годах XX века под руководством учёных Казанского университета Н.А. Ливанова, А.А. Остроумова, А.П. Пономарева, А.Я. Гордягина, В.Ф. Адлера, Н.И. Воробьева создаются специализированные учебные кабинеты и лаборатории по естествознанию, ботанике, зоологии, методике естествознания, географии. С 1926 года в КГПИ на базе этих лаборатории создаются кафедры ботаники, зоологии, методики естествознания и географии. Также в институте открываются отделения: естественно-географическое, биолого-географическое и факультеты: естественно-агрономический, естественный, географический, химико-биологический.

Список литературы

1. Бурлянд З.А., Заслоновский В.С. История географического факультета и кафедры географии КГПИ. /Вопросы географии и геологии. Сб.5. Ученые записки КГПИ. –Казань, КГПИ. 1970. –С.3-14.
2. Бусыгин Е.П., Зорин Н.В. Николай Йосифович Воробьев, 1894-1967. –Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2002. -28с.
3. Гайсин Р.И. Географическое образование в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете: становление и развитие: монография. –Казань, Отечество, 2013. -187с.
4. Дедков А.П., Сементовский Ю.В. Владимир Николаевич Сементовский, 1882-1969. –Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2002. -16с.
5. Зорин Н.В. Бруно Фридрихович Адлер, 1874-1932 –Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2001. -36с.
6. Казанский государственный педагогический институт. Ученые записки. Вып. 132. –Казань:КГПИ,1974. - 196с.
7. НА РТ. Ф 1487.оп.2,л.2
8. Научные исследования Казанского государственного педагогического института. Ученые записки. Казань: КГПИ, 1976. -167с.
9. Стёпин А.Г. Прошлое и настоящее экономической географии в Казанском федеральном университете: учебное пособие. /под ред. д.г.н. проф. В.А. Рубцова. – Казань, К(П)ФУ, 2012. -114с.
10. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.- Казань: изд-во « Идел–пресс», 2006.-288с.

**СЕКЦИЯ №2.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

**ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА СОЦИАЛЬНОЕ
ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

Сечкарева Г.Г., Варзер М.В.

Армавирская государственная педагогическая академия, г.Армавир

Социальное поведение - это совокупность человеческих поведенческих процессов, связанных с удовлетворением физических и социальных потребностей и возникающих как реакция на окружающую социальную среду. Субъектом социального поведения может быть индивид или группа. [8, 73]

Кроме того, социальное поведение индивидов регламентируется социальной структурой, в частности ролевой структурой общества.

Социальная норма поведения — это такое поведение, которое полностью соответствует статусным ожиданиям. Благодаря существованию статусных ожиданий общество заранее с достаточной вероятностью может прогнозировать действия индивида, а сам индивид — координировать свое поведение с принятым обществом идеальным образцом, или моделью.

Социальное поведение, отвечающее требованиям ожиданий социолог Р.Линтон называет социальной ролью.

Говоря об особой категории граждан – подростках, следует отметить, что наибольшее влияние на них оказывает социальная среда. В подростковом возрасте особое значение приобретает система взаимоотношений с окружающими: семьей, одноклассниками, педагогами. Ведущей деятельностью в период подростничества является межличностное общение, учебная деятельность отодвигается на второй план. Но, вместе с тем, школа – та среда, в которой подросток пребывает большую часть своего времени. В этой связи огромное влияние оказывают именно педагоги, их авторитет и стиль педагогического общения. Педагог современной школы – неизменное звено в социальной системе общения и взаимоотношений подростков. Именно поэтому, ценности и мораль, которые несет учитель, зачастую «примеряют» на себя и его ученики. Общаясь в социальной системе «учитель – ученик» подросток активно осваивает нормы, цели и средства социального поведения, вырабатывают оценочные критерии для себя и других.

Рассмотрим основные аспекты социальной среды подростка. (Рисунок 3)



Рис.3. «Основные аспекты социальной среды подростка»

Как мы видим, педагог – это тот человек, который способен напрямую влиять на социальное поведение подростка. При благоприятной обстановке в школе (на уроках), подросток перенимает мысли и чувства, моральные ценности и личностные качества своего педагога. [1, 65]

Одна из важнейших особенностей педагогического общения состоит в том, что учитель ориентирует ученика в его поведении на обязательное использование общественно значимых норм. Акцент делается на процесс самовоспитания, контролируемый воспитателями в ненавязчивой форме, на использование демократического стиля общения. Многообразие стилей преподавания, порождаемое сочетанием различных целей, приемов, ролей и является подлинной организационной реальностью общения.

Некоторые стили педагогического общения способствуют благоприятным условиям для развития личности подростка и становлению его адекватной социальной роли, и некоторые стили не способствуют, а в ряде случаев и тормозят развитие и становление социально значимых качеств подростка. Поэтому такой фактор как, стиль педагогического общения необходимо обязательно учитывать в реальной педагогической ситуации, так и при создании новых образовательных систем, обеспечивающих благоприятные социализированные и образовательные условия для передачи знаний и специальных навыков детям, но и развитие их как личностей.

Рассмотрим основные механизмы влияния стиля педагогического общения на социальное поведение подростков.

- 1) Стиль педагогического общения может содействовать усилению «Я» подростка, или же, наоборот, действовать с разрушительной силой на него. Таким образом, можно говорить о созидательной стороне педагогического общения: формирование адекватной социальной позиции и разрушающей стороне общения: искажение норм морального и социального поведения подростков.
- 2) Ключевой момент в педагогическом общении с подростком – речь. Педагоги и подростки имеют столь различный жизненный опыт, что избежать проблем в понимании той или иной информации практически не удастся. Очень важно подбирать нужную лексику при общении с подростком. Язык должен быть научным, методическим, при этом понятным учащемуся; важно также не переступить грань и не перейти на «подростковый» сленг и избежать панибратства. Именно адекватная и соответствующая ситуации, убедительная речь педагога может способствовать формированию грамотной социальной позиции ученика – подростка.
- 3) В общении с подростками важно опираться на уже имеющийся у них жизненный опыт, правильно оценивать установки и ценности своей аудитории. Именно опора на уже имеющиеся знания, признание мировоззрения подростка будет способствовать развитию значимых социальных установок.
- 4) Один из важнейших аспектов общения с подростком – вербальное общение. Взрослые дети хорошо реагируют на жесты и мимику, когда они уместны, однако неадекватное или неискреннее использование вербальных средств общения может дать противоположный эффект – так называемую «Д – цепочку» - дезадаптацию, депривацию, девиацию.[3, 71]

Таким образом, подводя итоги обсуждению влияния стиля педагогического общения на социальное поведение подростков, следует выделить следующее основное направление такого воздействия - это содействие формированию Эго-идентичности через предоставление подростку возможности выбора образцов для идентификации, с одной стороны, и усилению «Я» на основе самоутверждения в процессе учебной деятельности и общения – с другой.

Современный этап развития системы образования характеризуется ее гуманизацией. Таким образом, этот процесс диктует педагогам обращение к личности учащихся, опору на моральные и нравственные ценности своих воспитанников. Но, в погоне за новомодными методиками дифференциации и индивидуализации обучения так легко потерять суть себя, как педагога. Именно поэтому, на наш взгляд, базой для гуманизации должно стать обращение «к корням, истокам» данного понятия.

Новую отрасль педагогики, предложенную Ш. А. Амонашвили, активно осваивали в свое время и другие великие русские педагоги. Вопросами о развитии личности подростков, становлением их социально значимых качеств занимался великий отечественный педагог А. С. Макаренко. Традиционно, воспитательную деятельность Макаренко связывают с аспектами становления подросткового коллектива. В данной курсовой работе мы постараемся отразить несколько другое направление деятельности Антона Семеновича. Мы рассмотрим те механизмы и принципы его общения с подростковой средой, которые оказали непосредственное влияние на социальное поведение его воспитанников.

Итак, А. С. Макаренко считал, что залог успешного общения с воспитанниками – это четкое и глубокое знание целей воспитания. Огромная заслуга Макаренко состоит в том, что он разработал целостную систему теории организации детского коллектива через коллектив и внутри этого коллектива. Важнейший компонент и

залог успеха в педагогическом общении Антон Семенович видел в грамотной организации всего коллектива учащихся. [1]

«Необходимо выработать систему взаимоотношений и взаимозависимостей, систему воздействия на каждого воспитанника, а также установить коллективные и личные отношения между педагогами, воспитанниками и руководителем учреждения» - писал А. С. Макаренко.

Один из механизмов общения – «параллельное воздействие» - общение с отдельно взятым воспитанником и его взаимодействие с коллективом.

Также один из критериев положительного воздействия на личность учащихся – это, как считал Макаренко, дать четкое представление о личностном движении вперед.

Кроме того, известно, что категория детей, с которыми работал Антон Семенович, специфична – это дети с дезадаптацией, с девиациями. Несомненно, личность воспитателя и учителя играет особую роль. Для Макаренко основополагающей является триада соотношения в педагоге практически-волевого, эмоционального и интеллектуального; соотношение общечеловеческого и коллективного; соотношение прошлого, настоящего и будущего. Устремленность в будущее, опора на положительные стороны в воспитаннике – это ключевые моменты успешного педагогического общения.

А.С.Макаренко - противник индивидуалистической педагогики, возводящей в абсолют материальные блага и культивирующей простое приспособление человека к существующему. Душа его общинно-коллективистской педагогики - социальный оптимизм, устремленность в будущее, идея «возвышения человека» в процессе созидания и творчества.

Наследие Макаренко – огромный вклад в проблему решения социализации подростков, один из вариантов решения гармонизации нравственного переустройства человека в единстве с прогрессом человечества.

Приемником Макаренко можно считать его ученика - Семена Афанасьевича Калабалина. Это удивительный педагог, побывавший в роли и трудного подростка и мудрого отца – наставника. Две тысячи сирот из России, Украины, Грузии считают Калабалина своим отцом.

В каждом своем воспитаннике Калабалин видел «широкий диапазон возможностей». В каждого вкладывал свою душу. «Все человеческое в человеке должно быть воспитано» - вот позиция, которой придерживался Калабалин.

Педагогика Калабалина – еще один яркий пример того, как собственным примером можно не только воспитать нравственные ценности и адекватное социальное поведение, но и перевоспитать.

Семен Афанасьевич Калабалин обладал большим опытом общения с людьми. И это помогало ему в педагогической работе. Он пишет: «Прежде всего, я стараюсь понять каждого вновь прибывшего воспитанника. Мне это несколько легче, потому что я сам был и плохим, и хорошим».

По словам Семена Афанасьевича, самый большой недостаток педагога при общении с воспитанником – это бездушие. Общение должно проходить с душой, но и быть требовательным иногда полезно. Кроме того, сама Калабалин назвал свою педагогику педагогией любви.

Исследователи – «калабалинцы» выделяют следующие воспитательные механизмы, которые использовал Семен Афанасьевич в ходе педагогического общения с детьми.

- 1) Любовь, не наигранная, но искренняя, идущая от души.
- 2) Сочетание требовательности и гуманизма при общении с учениками.
- 3) Остроумность, интеллект, высокая заинтересованность в решении детских проблем.
- 4) Ставить интересы воспитанников превыше всего. Главная ценность – ценность уникальной и неповторимой личности каждого ученика.

Огромная заслуга Калабалина – это возвышение педагогики на новый, нравственный, чувственный, даже любовный уровень. В своих учениях он с присущей ему тактичностью по отношению к детям открывает простые истины с новой стороны. Педагог – это не просто профессия, а дар общения с детьми. И общение это должно быть педагогически точным, верным и выверенным.

Еще один известный русский педагог – Василий Александрович Сухомлинский писал: «Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника!». [7] Опыт его многолетней педагогической практики превозносит силу воспитательного воздействия.

Василий Александрович в своих трудах освещал различные аспекты педагогики. Мы будем обращаться к опыту Сухомлинского по воспитанию нравственной и всесторонне развитой личности. Несомненно, воспитание данных аспектов невозможно без опоры на педагогическое общение. В своей работе В. А. Сухомлинский стремился способствовать зарождению морально ценностного идеала личности. «Важно, чтобы таким идеалом для ребенка становился взрослый человек, умеющий творчески и увлеченно трудиться и для себя, и для других людей» - писал Сухомлинский. [7, 21]

Как величайший педагог – гуманист Василий Александрович видит общение со своими учениками не только в ноте позитива, но в многообразии повседневной жизни, со всеми ее проблемами и тяготами.

Одним из направлений как интеллектуального, так и социального развития личности, Сухомлинский видит творческое развитие личности детей. Детское творчество, по мнению В. А. Сухомлинского – результат взаимодействия педагога с учеником, проявляющийся в мыслях, чувствах, поступках, нравственной культуре. Важнейший механизм педагогического общения – это опора на нравственное в ребенке. Только путем признания моральных ценностей единственно верными можно сформировать активную социальную позицию в своих воспитанниках – такова позиция Василия Александровича.

Педагогика Сухомлинского – это педагогика антропологическая, опирающаяся на постулаты, выдвинутые еще К. Д. Ушинским. Так, к антропологическим представлениям Сухомлинского касательно стиля педагогического общения можно отнести следующее.

- 1) Признание каждого ребенка как человека, имеющего права и обязанности;
- 2) В общении необходимо руководствоваться антропологическими ценностями, такими как жизнь, здоровье, достоинство личности каждого ученика;
- 3) Общение педагога с учеником должно формировать ценностное отношение ученика к самому себе;
- 4) Процесс общения должен быть сопряжен с глубоким пониманием целей и задач воспитания; необходимо прежде всего работать над гармонизацией ребенка с природой и обществом, то есть его социализацией;
- 5) В педагогическом общении значительное место необходимо отводить установлению благоприятной, комфортной обстановки;
- 6) Педагог в общении должен прежде всего делать ставку на воспитание личности, и только затем – на обучение. Невозможно научить чему – либо, если ребенок не идет тебе навстречу. [7, 14]

Как мы видим, видные отечественные педагоги посвятили немало времени аспекту становления личности учащегося посредством педагогического общения. Антон Семенович Макаренко считал, что социальное становление личности возможно при соблюдении двух условий – воспитательного воздействия самого педагога и коллектива, воспитуемого педагогом. Продолжатель его традиций в педагогике, Семен Афанасьевич Калабалин говорил о педагогике любви – безусловном принятии личности ребенка в процессе воспитания. И наконец, Василий Александрович Сухомлинский в своей педагогической практике особое место отводил педагогическому общению с точки зрения антропологии.

Стиль педагогического общения – это не только профессиональное понятие для учителя, это социальная и моральная категория.

Продуктивный стиль педагогического общения будет способствовать комфортному психологическому контакту, который будет возникать между учителем и его учениками. В процессе нашего исследования выяснено, что наиболее продуктивным является демократический, устойчиво выраженный стиль общения. Этот тип общения складывается на основе высоких профессионально – этических установок, на основе его отношения к педагогической деятельности в целом. Овладение основами педагогического общения – это творческая задача учителя. Он должен решать ее, находя свой индивидуальный стиль общения.

Список литературы

1. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти...(Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. М., 1994. - 232 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995. - 190 с.
3. Галигузова Л.Н. Как общаться с ребенком // Дошкольное воспитание. - 2006. - №1.000 Издательский дом «Воспитание дошкольника» С.110-120.
4. Ершов П.М. и др. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М., 2001. - 98 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993-1999. - 620 с.
6. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. - Ростов н/Д: Издательство «Феникс», 1996. - 736 с.
7. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю, «Удмуртия», 1981 г. 51 с.
8. Фурманов, И. А. Психология общения в учебно-педагогическом процессе: Пособие для учителей / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Е. М. Амелишко. - Минск, 2000. - 100 с.

ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Барвинская Е.М.

МОУ ДОД ДШИ №1, г.Липецк

Проблема художественно-эстетического воспитания является актуальной проблемой воспитания детей и юношества в современном мире. Социально-культурная ситуация, реформы системы образования, акцент на точные науки и компьютерные технологии, изменение задач общего образования с воспитания «гармонично развитой личности» на воспитание «успешной личности» обуславливают ослабление внимания к развитию художественных и эстетических сфер, что ни в коей мере не умаляет их значения в процессе формирования личности.

Вокально-исполнительская деятельность предполагает, помимо чисто технического управления мышечной деятельностью, включение психологических и эмоциональных механизмов, без которых невозможно качественное исполнение вокального произведения. Эмоциональность в вокальной деятельности является не только средством выразительности, но и средством достижения вокально-технического мастерства. Следовательно, задача развития эмоциональных сфер личности входит в основные задачи вокального образования.

Художественно-эстетическому воспитанию способствует как учебно-методический материал (репертуарные произведения), так и методы работы с ним. Важную роль играет метод знакомства с репертуарным произведением, которое начинается со знакомства с творчеством поэта, композитора, исполнителей. Кроме того, необходимо получить общее представление о социально-культурной ситуации в конкретной стране в определенную историческую эпоху, охватывающую период жизни и творчества авторов. Если репертуарное произведение является частью вокального цикла, оперы и т. д., необходимо ознакомиться с содержанием всего произведения, историей его создания. Затем проводится анализ музыкального, стихотворного текстов и прослушивание произведения в исполнении профессиональных певцов. Данный вид деятельности расширяет общий кругозор, способствует приобретению новых слуховых стереотипов, накоплению знаний в области истории, поэзии, вокальной музыки, музыкальных жанров, вокального исполнительства.

Следующим этапом в работе с репертуарным произведением является анализ эмоционально-образного плана. Желательно проводить данный анализ с учетом восприятия исполнителя. Например, смысловое и эмоциональное содержание романса «Я вас любил» совершенно индивидуально воспринимается исполнителями разного возраста, социального статуса, психологического склада. Одни считают, что данная ситуация должна вызывать чувство потери, другие – чувство ревности и т. д. Анализируя произведение, исполнитель одновременно анализирует собственные эмоциональные и психологические приоритеты, характерные особенности, что способствует приобретению навыков рефлексии.

Методика преподавания вокала раскрывает широкие возможности для формирования и развития эмоционально-чувственных сфер личности. Испытываемые чувства оказывают огромное влияние и на качество вокально-технического исполнения (качество, сила, позиция звука и т. д.), и на качество вокально-исполнительской деятельности (нюансировка, мимика, жестикуляция и т. д.), и на смысловое наполнение (смысловые акценты, отношение и характеристика поющим ситуации при помощи выразительных средств). Как правило, чувства наиболее близкие к замыслу авторов способствуют наиболее качественному исполнению. Следовательно, выбрав эмоционально-образный план, соответствующий индивидуальным данным, необходимо откорректировать его в аспекте более «высокого» восприятия ситуации с точки зрения понятия чести, патриотизма, благородства, истинно «чистых» или очень «глубоких» чувств и т. д. (в зависимости от содержания произведения).

Таким образом, наступает этап, на котором исполнитель должен сублимировать эмоции и чувства, соответствующие исполнительским задачам, привести их в соответствие с замыслом авторов и при этом предложить слушателям собственную трактовку смыслового и эмоционального содержания, которая должна быть логична и убедительна. Именно поэтому работа с репертуарным произведением имеет большое значение в вопросе художественно-эстетического воспитания.

При выборе репертуарных произведений следует учитывать как трудности, возникающие при работе над вокально-техническим исполнением, смысловым и эмоциональным содержанием (которые должны соответствовать уровню профессиональной подготовки исполнителя), так и влияние их изучения и исполнения на формирование художественного вкуса, эстетических приоритетов и развитие чувственной и эмоциональной

сфер личности. Продиктована эта необходимость еще и тем обстоятельством, что вокально-исполнительская деятельность является активным видом творчества, в процессе которого поющий не просто поет мелодию со словами – он изучает, анализирует, «пропускает через себя», сублимируя необходимые для исполнения данного произведения чувства, наполняет собственными эмоциями и, в итоге, создает собственное произведение с заданной мелодией и текстом. При исполнении вокальных произведений классиков появляется возможность испытать чувства и эмоции не доступные в повседневной жизни. Переживая «высокие» чувства исполнитель приобретает собственный эмоциональный опыт, оказывающий влияние на формирование личностных приоритетов.

Практика показывает, что, по мере накопления данного опыта, качественный уровень исполнения повышается, вызывая положительные ассоциации и мотивируя к работе с классической музыкой. Как правило, к 3 – 4 году обучения кардинально меняются музыкальные и поэтические предпочтения, как в эстрадных жанрах, так и в соотношении эстрадной и классической музыки, что легко прослеживается при анализе выбора произведений для самостоятельного изучения, личной фонотеке и даже смене мелодий на сотовых телефонах учащихся. Кроме того, расширяется палитра эмоциональных, чувственных оттенков и нюансировки, появляется музыкальность, чуткое понимание смыслового содержания, потребность в изучении произведений с более глубокими чувствами и широкими выразительными возможностями. На этом этапе обучения появляется не только возможность работы с более сложными репертуарными произведениями, но и возможность выбора педагогом произведений с целью коррекции нежелательных психологических и эмоциональных реакций или формирования новых.

Полученный в ходе вокальной подготовки багаж знаний, слуховой опыт и эмоциональное развитие в совокупности с рефлексией, умениями анализировать стихотворный, музыкальный материал вокального произведения, качество исполнения и образно-художественного воплощения позволяют более профессионально разбираться в потоке звукового (музыкального) материала современного общества и отсеивать примитивные, некачественно сочиненные или исполненные образцы музыкального творчества, отбирая только лучшее.

Приобретенный опыт пережитых во время работы над произведением и его исполнения эмоций и чувств оказывает позитивное влияние на восприятие действительности, поведение, общение, интересы учащихся. Косвенным образом приобретенные в процессе вокально-исполнительской подготовки знания, умения и навыки оказывают влияние на смену приоритетов во всех видах искусства и творческой деятельности, включая кинематограф, дизайн, моду и т. д.

Таким образом, практическая деятельность по изучению и исполнению вокальных произведений в значительной мере способствует художественно-эстетическому воспитанию. Отличительной особенностью данного метода художественно-эстетического воспитания является то, что, кроме накопления знаний, приобретения умений и навыков вокально-исполнительская деятельность формирует принципиально новый эмоционально-чувственный опыт, способствуя воспитанию гармонично развитой личности.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зорина Н.А.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Пермь

Актуальность проблемы нравственного развития детей дошкольного возраста в настоящее время связана с возникшим в обществе ценностным вакуумом, проявлениями бездуховности, обусловленными отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, трансформации понимания подрастающим поколением ценностей добра и зла. Все это ставит общество перед угрозой нравственной деградации, определяет необходимость целенаправленной воспитательной работы по нравственному развитию личности в условиях образовательного процесса.

Выводы многочисленных психолого-педагогических исследований свидетельствуют, что процесс нравственного развития личности носит противоречивый, длительный характер. Р.С. Буре, Л.С. Выготский, В.Г. Нечаева, А.В. Запорожец, Н.А. Виноградова и другие исследователи отмечают, что уже на этапе дошкольного детства у ребенка закладываются основы нравственности, формируется первоначальный опыт нравственно-ценного поведения в социальном окружении, развивается эмоционально-мотивационная составляющая социальной сферы растущей личности. Эти данные позволяют утверждать, что работа по нравственному воспитанию человека должна начинаться уже в дошкольной образовательной организации и проводиться

сообразно закономерностям нравственного развития детей дошкольного возраста, иметь систематический и последовательный характер, осуществляться с помощью адекватных возрастному потенциалу нравственного развития ребенка педагогических средств и методов.

При выявлении сущностных характеристик нравственного поведения большинство исследователей опираются на системный и процессуально-деятельностный подходы. Нравственный поступок определяется как единица нравственного поведения и включает в себя совокупность действий, обеспечивающих последовательную реализацию нравственного выбора. К ним относятся такие перцептивные, интеллектуальные, коммуникативные, практические, рефлексивные действия, осознанность и направленность которых обеспечивается нравственными представлениями, чувствами и мотивами личности.

С точки зрения процессуального подхода поведение и поступок характеризуются как динамические, развертывающиеся в пространстве и времени феномены, поэтому в поведенческом акте могут быть выделены ориентировочный, исполнительский, контрольно-оценочный и корректировочный этапы. Содержание, характер и направленность действий, осуществляемых на каждом из них, определяется нравственно-ценностными гуманистическими ориентациями, представлениями и отношениями личности.

Практической реализации поступка предшествует ориентация в ситуации социально-нравственного взаимодействия с другим человеком [1]. В состав ориентировочных действий входят социально-перцептивные, аналитические, прогностические действия и действия предварительного планирования (П.Я. Гальперин). Ориентировочная основа любой деятельности и поведения наиболее эффективно формируется в условиях целенаправленного обучения и воспитания ребенка и в существенной степени предопределяет адекватность и продуктивность реализации выбранной поведенческой тактики.

Анализ результатов диагностики уровня сформированности ориентировочных поведенческих действий позволяет сделать вывод о том, что вне специальной педагогической работы эти действия осваиваются детьми 4-5 лет в недостаточной мере. В диагностических ситуациях, направленных на изучение таких действий, воспитанники демонстрируют низкий уровень их осознанности, самостоятельности. Значительная часть испытуемых, пропуская данный этап, сразу приступает к реализации действий по разрешению нравственной коллизии или по решению социально-нравственной задачи, совершая множество проб и ошибок. Все это свидетельствует о необходимости организации и проведения специальной педагогической работы в данном направлении. Одним из условий ее эффективности является выбор адекватных возможностям детей и решаемым педагогическим задачам педагогических средств и методов.

Основными требованиями к таким средствам и методам являются:

- возможность их применения в процессе жизнедеятельности воспитанников, в их ежедневной социально-нравственной практике;
- возможность организации деятельности воспитанников (как игровой, так и проблемно-поисковой), позволяющей самостоятельно, по собственной инициативе конструировать и апробировать различные варианты поведения в соответствии с условиями и требованиями сложившейся ситуации;
- возможность апробации разнообразных моделей поведения в среде сверстников без негативных последствий для себя самого и окружающих;
- возможность насыщения ежедневной социально-нравственной практики детей социально-нравственным и педагогически ценным содержанием;
- возможность активного применения воспитанниками освоенных знаний и способов деятельности в условиях реальной социально-нравственной практики.

Анализ психолого-педагогической и программно-методической литературы по вопросам нравственного воспитания детей дошкольного возраста позволил нам выявить воспитательный потенциал игровых образовательных ситуаций как одного из педагогических средств, наиболее полно отвечающего обозначенным требованиям.

В современных исследованиях по вопросам общей и дошкольной дидактики, воспитания личности статус образовательной ситуации сохраняет неопределенность: она рассматривается и как педагогическое средство, и как метод, и как форма организации образовательного процесса. Вне зависимости от того, как решается этот вопрос тем или иным исследователем, является общепризнанным, что образовательная ситуация позволяет реализовать современные принципы личностно-развивающего образования: активности и субъектности, развивающей и практико-ориентированной направленности, учета спонтанной природы активности личности, единства развития сознания, чувств и поведения личности, опоры на субъективный опыт (Бабаева Т.И., Караковский В.А., Сериков В.В., Солнцева О.В., Хуторской А.В. и др.).

Образовательная ситуация предполагает организацию образовательной деятельности воспитанников как проблемно-поисковой, творческой и рефлексивной. А.В. Хуторской выделяет в структуре такой ситуации

следующие части: обращение к реальности, выявление личного опыта воспитанников (учеников), создание образовательной напряженности, анализ и рефлексия личного опыта, выполнение детьми творческого задания (решение на основе личного опыта), сопоставление образовательного продукта с культурными аналогами, рефлексия и обобщение открытого и усвоенного [5]. При таком алгоритме организации образовательной ситуации воспитанник становится субъектом воспитания и самовоспитания, реализует социокультурную активность, осознает природу и способы социального творчества.

Применительно к решению задач воспитания нравственного поведения использование образовательных ситуаций позволяет кардинально перестроить традиционную трансляционную педагогическую тактику, заменить ее тактикой совместного открытия и сотворчества.

В теории воспитания детей дошкольного возраста особое внимание уделено изучению дидактического и воспитательного потенциала игровых образовательных ситуаций, их сущностных характеристик. Особенностью таких ситуаций является включение различных элементов детской игры: игровых ролей и игровых позиций, сюжетов, ролевых диалогов, сюжет осложнения, игровых действий и правил. Использование игры как основы образовательной ситуации позволяет актуализировать внимание и интерес детей к социально-нравственному содержанию, инициировать активность воспитанников, создать условия для моделирования различных поведенческих тактик, их многократной апробации и коррекции (Буре Р.С., Коломийченко Л.В., Солнцева О.В., Смирнова Е.О. и др.). Эти возможности игровых образовательных ситуаций могут быть реализованы и при решении задач формирования ориентировочной основы нравственного поведения у детей дошкольного возраста.

В процессе отбора содержания игровых образовательных ситуаций нами была осуществлена их систематизация на основе критерия формируемого ориентировочного действия. Были выделены три группы ситуаций: ситуации, направленные на формирование и обогащение практики социально-перцептивных действий; на совершенствование и обогащение аналитических и прогностических действий, на формирование действий предварительного планирования.

В состав первой группы вошли ситуации, с помощью которых решались задачи формирования социально-перцептивных действий: выделение социального содержания ситуации взаимодействия со сверстником, восприятие его эмоциональных состояний, настроений. В такие ситуации включались игровые персонажи (герои известных детям сказок с разными типами поведения и отношения), игровые действия соревновательного и имитационного характера, игровые правила, соревновательные установки, игровые сюжеты. С помощью игровых элементов задавалась «проблемность» ситуации, обеспечивались заинтересованность воспитанников и сосредоточение их внимания на процессе решения задачи, инициировалась активность по использованию личного опыта и нравственных представлений, (примерная тематика ситуаций: «Угадай героев сказки», «У кого какое настроение?», «Выбери дружочка по описанию», «Поможем Незнайке» и др.). Условия и требования таких ситуаций ориентируют детей на решение задач, направленных на дифференцирование их предметного и социального содержания, активизацию знаний о средствах выражения эмоций и чувств, на выявление связи эмоциональных переживаний других людей с содержанием ситуации взаимодействия.

В состав второй группы вошли ситуации игрового типа, направленные на совершенствование аналитико-прогностических действий: анализ ситуации, определение вызвавших ее причин, анализ и сравнение действий и личностных проявлений участников ситуации, предвосхищение развития ситуации и ее результатов. С целью формирования интеллектуальных ориентировочных и действий воображения были разработаны ситуации, разрешение которых предполагало установление разнообразных связей между их предметным и социальным содержанием, эмоциональными, вербальными и практическими проявлениями и действиями их участников; придумывания и озвучивания различных вариантов развития ситуаций, их изменения посредством включения новых элементов. Так, были разработаны и апробированы ситуации: «Играем вместе и врозь», «Сказка на новый лад», «Увлекательные истории про нас и наших друзей» (моделирование и изменение ситуации на основе иллюстраций) и др.

Третья группа включала ситуации, используемые для решения задач обогащения практики планирования поведения (например, «Что сначала, что затем», «Путаница», «Поможем художнику исправить ошибки в рисунке», «Придумывание новой игры» и др.).

Специально разработанные ситуации использовались и для обогащения эмоционального, поведенческого и рефлексивного опыта воспитанников.

В воспитательном процессе также использовались и стихийно возникающие в процессе жизнедеятельности и общения детей ситуации социально-нравственного характера (ситуации, возникающие в различные режимные моменты, в ходе непосредственного свободного общения и игрового взаимодействия детей, в ходе событий, значимых для воспитанников и т.д.). Педагог включался в такие ситуации, с помощью использования косвенных методов побуждал детей к осознанию их социального значения и смысла, к анализу и рефлексии. Ряд ситуаций

применялся для решения задач рефлексии личного социально-нравственного опыта воспитанников, его обобщения в форме конкретных правил и норм поведения в группе, сопоставления созданных продуктов с культурными аналогами, обобщения и практического применения открытого и усвоенного в разнообразных жизненных ситуациях.

Сравнение достижений детей экспериментальной и контрольной группы показывает, что в условиях применения игровых образовательных ситуаций (вместо традиционных обучающих эпизодических занятий и непосредственно организованной образовательной деятельности) динамика уровня сформированности ориентировочных действий имеет позитивный характер, в частности, по критериям осознанности, самостоятельности, вариативности применения. Это позволяет сделать выводы о целесообразности использования игровых образовательных ситуаций в процессе формирования ориентировочной основы поведения у детей 4- 5 лет.

Список литературы

1. Аплетаяв М.Н. Педагогика нравственного поступка (этико-философский компонент) / М.Н. Аплетаяв // Педагог: наука, технология, практика. - Барнаул, 1997. - С.8-12.
2. Буре Р.С. Формирование нравственно-ценного поведения у дошкольников / Р.С. Буре // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2006. - №7. - С.61-69.
3. Коломийченко Л.В. Роль социальной ориентации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: психолого-педагогические аспекты: моногр. / Л.В. Коломийченко, Н.А. Зорина; Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2011. - 96 с.
4. Смирнова Е.О., Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Вопросы психологии. - 2001. - №1. - С. 26-36.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. - СПб., 2001. - 544 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Степанова Ю.Н.

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

Согласно Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года: «система образования призвана обеспечить ... непрерывность образования в течение всей жизни человека». При этом под непрерывностью понимается «обеспечение каждому человеку постоянной возможности осуществлять собственное образование» [3]. Реализация указанного принципа предполагает создание в учебном процессе возможностей для формирования у каждого обучающегося ценности непрерывного образования как одного из способов саморазвития и совершенствования.

Формирование ценности непрерывного образования должно осуществляться в процессе обучения различным дисциплинам и определяться возрастными особенностями обучающихся. Одним из ключевых направлений в подготовке специалистов является среднее профессиональное образование, обеспечивающее подготовку специалистов среднего звена. Особое место в системе среднего профессионального образования отводится техническому профилю подготовки специалистов, направленному на сохранение и развитие технического потенциала страны. Подготовка квалифицированных специалистов со средним профессиональным образованием, готовых к успешной профессиональной деятельности в условиях частой смены производственных технологий – одна из важнейших задач современной образовательной системы.

Практика обучения и психолого-педагогические исследования показывают, что студенты технических колледжей испытывают затруднения в постановке целей своей учебной деятельности, в большинстве случаев слабо владеют общеучебными приемами деятельности, демонстрируют отсутствие познавательного интереса и мотивации к изучаемым предметам, не видят преемственности между общеобразовательными дисциплинами и дисциплинами профессионального цикла. Особенно значимыми эти проблемы становятся при изучении общеобразовательных дисциплин математического цикла. Абстрактность понятий курса математики, использование специальной символики, сложная логическая структура определений понятий вызывают у многих обучающихся объективные затруднения. Неумения преодолевать возникающие затруднения, отсутствие понимания значения математических методов для изучения дисциплин профессионального цикла значительно

затрудняют продвижение в учебной деятельности и становятся главными причинами нарушения целостности образовательного процесса.

В качестве основного средства ликвидации перечисленных затруднений в процессе обучения математике студентов технических колледжей в контексте непрерывного образования мы рассматриваем методическую систему обучения математике, под которой, согласно В.М. Жучкову [2], мы понимаем «информационную модель, в которой представлены и описаны все взаимосвязанные элементы и сформулированы требования к организации процесса обучения». Под элементами учебного процесса мы понимаем цель обучения, содержание обучения, формы, методы и средства обучения.

Процесс описания методической системы обучения начнем рассматривать с требований к организации процесса обучения. Методическая система обучения в контексте непрерывного образования должна удовлетворять следующим принципам:

1. Целенаправленности в обучении и воспитании: организация целенаправленной деятельности по развитию человека, составляющая основное содержание непрерывного образования.
2. Дифференциации и индивидуализации обучения: учет в процессе обучения индивидуальных особенностей обучающихся.
3. Фундаментальности: формирование у обучающихся системы знаний, соответствующей современным научным концепциям.
4. Самообразования: ориентация учебного процесса на самостоятельное получение знаний обучающимися.

Системообразующим компонентом любой методической системы обучения является цель обучения. В научной литературе выделяют несколько уровней целей: глобальные – определены государственным заказом и заложены в Государственные стандарты; этапные – цели обучения отдельных этапов обучения, конкретизируют глобальные цели для конкретного этапа обучения; оперативные – цели изучения отдельных тем, конкретизируют этапные цели обучения для каждого учебного предмета, раздела или темы, каждого учебного занятия.

Согласно «Закону об образовании», среднее профессионального образования направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования. Данная цель является глобальной и достигается на протяжении всего периода обучения. Отметим, что в данную цель изначально заложена идея реализации непрерывности образования, заключающаяся в удовлетворении образовательных потребностей личности. Достижение глобальной цели складывается из достижения этапных и оперативных целей, которые формулируются для каждого этапа обучения и для каждой учебной дисциплины. Целью обучения математики является подготовка студента, готового к изучению дисциплин профессионального цикла и дальнейшего продолжения образования. Этапная цель конкретизируется посредством оперативных целей, формулируемых для каждой темы и каждого учебного занятия.

Содержание обучения представляет собой систему знаний, зафиксированных в учебных пособиях, задачниках и других дидактических материалах. В рамках реализации непрерывного образования при отборе содержания обучения математике мы руководствуемся принципами, сформулированными Г.В. Дорофеевым [2]: устойчивости и разумного консерватизма; максимальные возможности для организации полноценной деятельности обучающихся; реализуемость усвоения программных знаний всеми учащимися в условиях уровневой программной дифференциации; максимальные возможности для формирования, поддержания и развития интереса к изучению математики; возможность изучения других дисциплин на современном уровне развития соответствующих наук; выявление математических и общеинтеллектуальных способностей обучающихся.

Под методом обучения мы понимаем способ взаимодействия между педагогом и обучающимся, направленный на достижение общей цели. С точки зрения реализации непрерывного образования наибольшими возможностями обладают активные методы обучения, включающие в себя проблемный, эвристический и исследовательский методы. Перечисленные методы обучения предполагают включение обучающегося в активную учебно-познавательную деятельность.

Формы обучения представляют собой формы взаимодействия между учителем и обучающимися. Каждая из организационных форм обладает определенными особенностями, без учета которых невозможна оптимизация процесса обучения. Существует большое количество классификаций форм обучения. Остановимся подробнее на классификации, разделяющей все формы обучения на индивидуальные, групповые и коллективные. Для реализации непрерывного образования наиболее продуктивными являются две первые формы обучения,

поскольку предполагают включение каждого обучающегося в деятельность. При коллективной форме обучения обеспечить включение каждого обучающегося в деятельность представляется возможным далеко не всегда, однако это не означает, что коллективные формы обучения не должны использоваться. Изучение определенных тем возможно только при коллективной форме организации учебного процесса.

Основным объектом усвоения теоретических знаний и отработки практических умений по математике являются задачи. Спецификой задач является тот факт, что они являются не только целью, но и средством обучения, а, следовательно, являются средством усвоения знаний и умений.

Основными принципами отбора и конструирования задач, на наш взгляд, являются следующие:

1. Принцип учета индивидуальных особенностей личности – соответствие индивидуальным возможностям обучающихся.
2. Принцип нарастающей сложности – использование задач с нарастающей степенью сложности.
3. Принцип учета специфики будущей профессиональной деятельности – включение в задачный материал ситуаций, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, методическая система обучения математике студентов технических колледжей, удовлетворяющая описанным положениям, будет способствовать реализации непрерывного образования как одного из факторов развития личности на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Дорофеев, Г.В. О принципах отбора содержания школьного математического образования [Текст] / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. – 1990. - №6. – С. 2-5.
2. Жучков, В. М. Теоретические основы концепции модернизации предметной области «Технология» для педагогических вузов [Текст] : монография / В. М. Жучков. — СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 246 с.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm..>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ПРЕДМЕТА ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Поляков Н.И.

Нижевартовский социально-гуманитарный колледж, г.Нижевартовск

Одна из актуальных проблем в педагогике- это проблема формирования познавательных интересов обучающихся к изучаемым предметам. Соглашаясь с В.К. Буряк, нельзя не отметить, что важнейшим требованием к современному процессу обучения является требование развития у школьников творческих подходов к деятельности[1]. Подготовка к творчеству каждого растущего человека, как необходимое условие педагогического процесса в современной школе не нуждается в доказательствах. Именно на это должны быть направлены усилия педагогов. Достаточно ли сегодня молодому педагогу передать культурно-исторические нормы, педагогические традиции, знания предыдущих поколений науки, педагогу, который, входя в класс, имеет дело с человеческим существом, способным в три раза быстрее его самого переработать полезный для себя материал? Современный ученик начальной школы свободно использует компьютерную сеть «Интернет» в подготовке к урокам, поэтому учитель в роли трансформатора для него уже не только не интересен по форме общения, но и малоубедителен по содержанию. Учитель, в свою очередь, быстро находит выход: так, все знаешь, решай задачу (бросая ребенка один на один с задачей, не представив способов её решения)- не хочу! Все понятно: нет мотивации. А познавательная мотивация учащихся и есть показатель уровня педагогической успешности в профессиональной деятельности. Главнейшей задачей сегодня в вопросах формирования личности безопасного типа вырисовывается мотивация обучающегося на сознательную безопасность в повседневной жизнедеятельности. Причем тягу человека к творчеству необходимо развивать, воспитывать и в этом случае эта тяга может быть обращена в средство формирования познавательных интересов обучающихся, в средство формирования потребности получать знания в области основ безопасности жизнедеятельности. Совершенно очевидно, что необходимо формировать интерес обучающихся. Соглашаясь с Г.И. Щукиной, необходимо отметить, что познавательный интерес активизирует все психические процессы человека, побуждает личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности.[51, с.17]. Другими словами

познавательный интерес заставляет человека учиться, познавать новое, являясь активатором и стимулятором учебной деятельности. Бесспорно, познавательный интерес очень значим и важен в школьном возрасте, когда маленький человек только начинает познавать окружающий мир. От того насколько высоко сформирован познавательный интерес обучающихся к учебному предмету, в нашем случае к основам безопасности жизнедеятельности, зависит и качество знаний, и уровень сформированности культуры безопасности. Важно побудить обучающегося, то есть замотивировать его на сознательную деятельность в области безопасности жизнедеятельности на уровне осознанной необходимости, побудить его заниматься активной учебной деятельностью по предмету не только на уроках, но и в повседневной жизни. Изучая сущностные стороны познавательного интереса, Г.И. Щукина определяет его в двух аспектах: как средство и мотив обучения. Как средство обучения он актуализирует важные элементы знаний, а как мотив способствует движению обучающегося к учителю. [4,с.30], к информации, к знаниям. Следовательно, можно заключить, что познавательный интерес развивает личность ребенка, формирует ее. Нельзя не согласиться с великим педагогом К.Д. Ушинским, который утверждал, что «приохотить» ученика к учению гораздо более достойная задача учителя, чем «приневолить» его [3,с.28], « не курьезами и диковинками науки должно в школе занимать дитя, а напротив- приучить его находить занимательное в том, что его беспрестанно и повсюду окружает».[3,с.208]. Однако, как сделать так, чтобы ребенок хотел учиться? Очевидно, что удобнее работать учителю с теми школьниками, которые хотят и могут учиться, они найдутся в каждом классе. Но есть и такие, которые могут, но не хотят, им просто неинтересно, и те, которые хотят, но не могут в силу разных объективных и субъективных причин. Е.В. Коротаева исследуя позиции обучающихся в системе «хочу»(учиться) и «могу»(учиться), делает акцент на педагоге, на тактике его работы с детьми, которая должна быть разной. Тактика учителя, по ее утверждению, должна опираться на создание такой атмосферы занятий, которая бы снимала у школьника чувство неуверенности, опиралась бы на поддержку эмоциональной активности обучающихся, то есть учителю необходимо предлагать эмоционально привлекательные задания.[2]. Ни один школьный предмет не связан так тесно с окружающей нас действительностью, как предмет основы безопасности жизнедеятельности. И тут нельзя не согласиться с В.К. Буряк, который определяет жизненный контекст получаемых знаний, как действенный стимул развития познавательной активности. И это делает процесс познания самостоятельной ценностью [1].Исходя из вышесказанного, совершенно очевидно, что необходимо организовать так познавательную деятельность обучающихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности, чтобы процесс формирования культуры безопасности проходил активно, целенаправленно и интересно. Опыт преподавания предмета основы безопасности жизнедеятельности в средней школе позволил заключить, что применение на уроках в процессе обучения деловых игр, конкурсных творческих заданий, практикумом, конкурсов показал успешность усвоения и реализации программы по основам безопасности жизнедеятельности с 5 по 11 класс.

Итак, совершенно очевидно, что процесс обучения на уроках основ безопасности жизнедеятельности в средней школе должен прежде всего сводиться к созданию таких условий преподавателем, которые благоприятствовали бы творчеству обучающихся, что в свою очередь способствует развитию познавательного интереса. Необходимо применять разнообразные формы организации занятий по курсу основы безопасности жизнедеятельности, которые бы этому в полной мере способствовали.

Рассмотрим некоторые из них:

1) Конференция.

За месяц до проведения конференции учащиеся получают для продумывания объемную тему. В школе вывешиваются объявления о предстоящей конференции. Небольшая группа готовит сообщения. Смысл сообщений - познакомить учащихся с проблемой, поставить важные вопросы и задачи для обсуждения. Учащиеся, в зале не должны специально готовиться, их задача - услышать, понять, записать, осмыслить проблемы и выдвинуть свои версии, взгляды, идеи. При этом особо поощряется фантазирование в рамках темы и поиск оригинальных решений. Докладчики отвечают на уточняющие вопросы. Целесообразно приглашать специалистов из городских служб и организаций по профилю проводимой конференции в качестве экспертов. Жюри регистрирует малые открытия и интересные идеи, проставляет баллы.

Конференции можно проводить по темам: «Здоровый образ жизни», «Взаимоотношение полов», «Вредные привычки», «Дорожная безопасность», « Отсрочки и освобождения от военной службы», «Альтернативная военная служба: плюсы и минусы».

2) Найди ответ.

- Ученикам дается задание искать что-либо на улицах города, в лесу, в квартире - нужно найти вариант решения.

Скажем, дается задание: «Опишите городские шумы и дайте им социально-экономическое толкование (поиск, творчество)».

- Есть известная проблема, изучите ее и предложите варианты решений.

Например:

- Растет наркомания, пьянство, хулиганство, воровство. В чем причина этого и каковы возможные варианты решения данной проблемы.

- У нас гибнет растение, найдите причину и вылечите его (в младших классах).

Во всех случаях мы рассматриваем варианты не только поиска знаний, но и их активного применения.

3) Соревнование .

Специфика предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» предполагает массовый характер обучения и, как следствие, проведение соревнований среди школьников для закрепления практических навыков обучающихся, полученных на уроках. Ни что так не активизирует деятельность обучающихся, как соревновательный процесс. Желание победить, быть лучшим на каком-нибудь этапе – это вполне закономерное, естественное желание любого школьника. А для того, чтобы достичь высокого уровня- необходимо тщательно и кропотливо готовиться, тренироваться.

4) Занятие - «аквариум».

Это разновидность дискуссии применяется для обсуждения спорных, противоречивых вопросов, для формирования умения отстаивать и аргументировать свою позицию

Иллюстрация некоторых форм организации учебного процесса по курсу основы безопасности жизнедеятельности и опыт преподавания данного предмета позволяет сделать следующие выводы:

- Для более качественного воспитания культуры безопасности в школе необходимо вести кружковую работу.

- у обучающихся, посещающих кружки по ОБЖ и участвующих в соревнованиях по данному предмету, достаточно высокий познавательный интерес *к предмету*.

- кружковая деятельность помогает учителю побудить у подростков желание и сформировать умение пользоваться дополнительной научно-популярной литературой, справочной и научной литературой, находить ответы. Все это способствует развитию творческого мышления обучающихся.

Обязательны следующие кружковые объединения обучающихся:

- ✓ *стрелковый кружок «Меткий стрелок»,*
- ✓ *кружок юных инспекторов дорожного движения (ЮИД) «Дети-Дорога-Жизнь»,*
- ✓ *кружок юных друзей пожарных (ДЮП) «Школа пожарной безопасности»,*
- ✓ *секция военно-прикладных видов спорта «Есть такая профессия»,*
- ✓ *кружок туристической подготовки «Школа выживания»,*
- ✓ *клуб «Патриот» на базе зала Боевой славы школьного музейного комплекса.*

Это тот необходимый минимум кружков, который позволит успешно готовить обучающихся к соревнованиям по основам безопасности жизнедеятельности , более качественно подходить к вопросу воспитания и формирования культуры безопасности и формировать познавательный интерес к предмету. Особенно важным аспектом формирования познавательного интереса обучающихся к предмету основы безопасности жизнедеятельности является создание в школе музейного комплекса. Во внеурочном пространстве педагогической деятельности музейная педагогика занимает одно из значимых мест. Поисковая работа по накоплению экспонатов музея, а также тематические лекционные курсы для обучающихся разных возрастных групп, родителей, гостей школы позволяют педагогу и ученикам интегрировать познавательный процесс во внеучебное пространство.

Обобщив вышесказанное, можно сформировать основные принципы деятельности учителя основ безопасности жизнедеятельности по формированию познавательного интереса обучающихся:

- Учителю основ безопасности жизнедеятельности необходимо создавать такие условия на уроках, чтобы у обучающихся в полной мере проявлялась когнитивная составляющая при овладении новыми знаниями .

- Необходимо на каждом уроке вносить разнообразие учебной деятельности при овладении новым учебным материалом.

- Ставить такие задачи, которые тесным образом связаны с повседневной жизнью, с сегодняшними реалиями.

- Использовать систематическую самостоятельную поисковую деятельность обучающихся на уроках и во внеклассных занятиях,

- Оживлять уроки элементами занимательности с учетом поставленной цели урока.

- Побуждать учащихся задавать вопросы учителю, товарищам.

- Реализовывать в образовательном учреждении такое направление, как музейная педагогика.

- Использовать индивидуальные задания для обучающихся: сообщения, рефераты, изготовление наглядных пособий по курсу ОБЖ.

- Обеспечить интеграцию познавательного пространства, заданного на уроках с внеурочной деятельностью.

Умелое сочетание указанных выше принципов позволит учителю наиболее успешно сформировать познавательный интерес обучающихся к предмету основы безопасности жизнедеятельности.

Список литературы

1. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности//Педагогика-М., ОАО «Чеховский полиграфический комбинат»,2007-№8. Буряк В.К.
2. Познавательная активность: вопросы педагогической тактики//Русский язык в школе-М., ООО «Наш язык»,2008-№2. Коротаева Е.В.
3. Избранные педагогические сочинения.-М.,1968-С.208. Ушинский К.Д.
4. Педагогические проблемы познавательных интересов учащихся - М.: Педагогика,1988.-208с.Щукина Г.И.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ

Каплун Л.В.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Пермь

Главное назначение общего образования - реализация задачи всестороннего развития всех духовных сил, данных человеку. В образовательно-воспитательном процессе необходимо уделять равное внимание развитию всех сторон личности учащегося. В школе одинаково важны все формы развития: умственного, эстетического и нравственного.

К числу наиболее действенных средств эстетического воспитания и развития детей относится искусство. Роль его в общеобразовательной школе недооценивается и занимает незначительное место, рассматривается как нечто «придаточное», необязательное. Необходимо отметить педагогическую важность искусства, а также значимость художественного образования в воспитании современного школьника.

Значимость искусства заключается в содержащемся в нём потенциале позитивного влияния на все сферы духовного мира людей, способность содействовать духовному росту подрастающего поколения. В общеобразовательных школах, особенно на начальной ступени, преподавание хорового пения эстетически развивает учащихся, доставляет им радость и удовольствие. Обучение хоровому пению способствует развитию голоса, музыкальных способностей учащихся, без чего невозможно общение с музыкальным искусством.

В наш век технического прогресса, связанного с компьютеризацией, автоматизацией современный школьник концентрирует внимание на познавательном, интеллектуальном аспекте развития своей личности. При необычайной загруженности школьника, возникает проблема дефицита общения между людьми, нехватка времени и желания проникнуться радостью и болью другого человека. Развитие науки и техники не гарантирует счастливого будущего для человечества. Это позволяет предположить, что нравственность выступает одним из важных компонентов регуляции отношений между людьми. Поэтому обращение в настоящее время к идеям нравственного воспитания подрастающего поколения чрезвычайно актуально.

В современном мире человечество нуждается в постоянном этическом размышлении, в нравственной рефлексии, в осознании того, что происходит с людьми, их чувствами, идеалами, поступками. В этих условиях педагогу нужно приложить усилие для пробуждения и развития у школьников таких чувств как сострадание, взаимовыручка, взаимопомощь, столь необходимые человеку наших дней.

Российской педагогической наукой накоплено достаточное количество теорий и технологий для достижения новых целей образования. В программах предлагается иное содержание, иные подходы. Всё чаще современный учитель, делая собственный выбор в широком спектре инновационных методологий, обращается в своей педагогической деятельности к духовно-нравственным идеям, отказываясь от авторитарной позиции и приходя к педагогике диалога и сотрудничества.

Каждое новое поколение сталкивается с новыми проблемами. От учителя требуется особая глубина и тонкость педагогического мастерства, необычайная чуткость, умение сориентироваться в современной

обстановке. Настало время дать возможность ученикам свободно выражать свои мысли, проявлять творчество, инициативу.

Сегодня задача духовно-нравственного становления личности учащихся выступает как приоритетная для всех сфер общего и художественного (в том числе музыкального) образования.

Музыка, как особый вид искусства, всегда связана с внутренним миром человека. Она обогащает его мировоззрение, побуждает к активной творческой деятельности. Эти воспитательные возможности музыки приобретает особую актуальность и значимость в духовно-нравственном становлении учащихся.

Важнейшей жизненной сферой школьников является общение со сверстниками. Потребность в нём достаточно глубока. Через общение дети познают других людей и самого себя. Хоровое пение, как коллективный вид деятельности, содержит в себе большие воспитательные возможности, вызывая у поющих активный отклик на те чувства, которые оно выражает.

Певческая культура, как часть обширного понятия музыкально-хоровой культуры располагает мощным потенциалом в передаче эмоционально-нравственного опыта окружающей нас действительности. Через пение происходит познание жизненных явлений, накопленных многими поколениями, воспитывается эмоциональная культура на генетическом уровне.

Являясь самой демократичной и доступной формой музицирования, хоровое пение даёт возможность приобщить близких по духу людей к творчеству. Пережитые эмоциональные состояния во время пения оставляют след в эмоциональной памяти учащегося, помогают проникнуться чувством любви к людям, к своему народу, к своей Родине.

Положительные эмоции, возникающие во время хоровых занятий, создают условия не только для полноценного вокального развития учащихся, но и для оздоровления их душевного состояния. Коллектив – могучий резонатор эмоционального состояния личности: под влиянием коллективных переживаний человек чувствует себя сильнее, чем наедине с собой. Внутри коллективные отношения обладают силой воспитательного воздействия на нравственное и эстетическое развитие личности. Это переживание себя среди своих сверстников, стремление занять желаемое положение среди них является мощным стимулом формирования нравственного облика учащегося.

Правильно поставленное художественное образование оказывает большое воздействие на духовное развитие подрастающего поколения. Ведущее место на начальном этапе воспитания детей должно принадлежать фольклору, прежде всего песенному творчеству своего народа. Обучение пению необходимо сделать привлекательным и интересным для учащихся. Этого можно достичь, если строить обучение на увлекательном и посильном для учащихся певческом материале, постоянно отмечать успехи учащихся, поддерживать в них уверенность в собственных силах, раскрывать перед ними практическую значимость приобретённых на уроках пения музыкальных познаний.

Музыкальное образование учащихся общеобразовательных школ через обучение хоровому пению – многовековая отечественная традиция, которую следует бережно сохранять и развивать. Содержание музыкального обучения учащихся не должно сводиться к ознакомлению их нотной грамоты. Учащихся следует вводить в различные области музыкального искусства, знакомить их с русскими народными песнями, фольклором других народов, православной духовной музыкой, светскими сочинениями отечественных и зарубежных композиторов.

Школьные учебные музыкальные занятия должны дополняться разнообразными формами внеучебной музыкально-просветительской работы: устройством для учащихся концертов профессиональных музыкантов, организацией посещения спектаклей в музыкальных театрах.

Музыкальное образование в школе должно осуществляться компетентными специалистами, обладающими широкой гуманитарной культурой, разносторонней музыкальной образованностью, педагогической эрудицией. Несмотря на коллективный характер хоровой деятельности, очень важно педагогу в своей работе опираться на принципы личностно-ориентированной методологии. Каждый ученик представляет собой неповторимую личность.

Задача хормейстера состоит в том, чтобы пробудить духовно-нравственную потребность учащихся к музыке, превратив хоровое искусство в великую силу, способную возвысить духовную жизнь человека.

Список литературы

1. Адищев В.И. Теоретические основы музыкального образования в школе: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. ПГГПУ. М.: ТЦ Сфера, 2003. 116 с.
2. Альбрехт Е.К. О рациональном преподавании пения и музыки в школах // Педагогический сборник. 1870. № 11.

3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века, сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.
4. Каптерев П.Ф. Об эстетическом развитии и воспитании Избранные педагогические сочинения / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1982.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года //Учительская газета. 2002. № 31.
6. Писарев Д.И. Влияние искусства на воспитание//Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1984.
7. Степанова Л.А. П.Ф. Каптерев: психолого-педагогические проблемы эстетического воспитания//Педагогика. 1999. № 6.
8. Шапошников Л.Е. Философия соборности: очерки русского самосознания. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. 200 с.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ

Маслова О.А.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

В последнее время все чаще наблюдается недовольство уровнем подготовки учителей математики. Очевидна проблема совершенствования методической системы подготовки будущих учителей математики. Как отмечает В.А. Далингер [1], решение данной проблемы требует устранения многих недостатков, среди которых выделим осуществление фундаментальной предметной подготовки учителя в отрыве от профессионально-педагогической.

Один из возможных путей устранения этого недостатка лежит в плоскости формирования профессиональной компетентности у будущих учителей математики в процессе изучения математических дисциплин. Однако, как нами уже было отмечено в работе [5], более рациональным представляется решение частных задач, раскрывающихся в формировании конкретных и наиболее значимых профессиональных умений будущего учителя математики, среди которых нами было выделено умение работать со структурой математических утверждений. В работе [6] доказывается, что данное умение является логической основой методической деятельности современного учителя математики.

Под умением работать со структурой математических утверждений будем понимать методическое умение учителя математики, обеспечивающее анализ его структуры, конструирование систем задач для каждого этапа изучения математического утверждения, прогнозирования и предупреждения ошибок учащихся.

Требуется описание процесса формирования указанного умения в ходе изучения дисциплины математического цикла, который понимается нами как система целенаправленных воздействий, вызывающих качественные изменения в тех или иных характеристиках умения. Данный процесс представлен тремя этапами: мотивационным, ориентационным и преобразующим.

На первом этапе будут востребованы ситуации, доказывающие необходимость умения работать со структурой математических утверждений; направленные на осознание студентами профессиональной значимости данного умения; раскрывающие содержание будущей профессиональной деятельности по введению нового математического утверждения. Цель первого – мотивационного – этапа: сформировать устойчивый интерес у будущих учителей математики к работе со структурой математических утверждений.

Обоснуем значимость выделенного этапа и рассмотрим содержательное наполнение понятий "мотивационный процесс", "мотив учения", "учебная мотивация", "мотивационная сфера".

По мнению М.А. Приходько [7], успешность обучения, в том числе в ВУЗе, во многом зависит от мотивации, от того личностного смысла, который имеется у студентов. Учебная мотивация является особо важным условием продуктивной учебной деятельности. Через содержание учебной деятельности формируется определенное отношение студентов к учебному предмету и осознается его значимость для интеллектуального развития личности, а также для профессиональной деятельности.

В вопросе определения понятия "мотивация" нам ближе позиция Е.П. Ильина [2], который определяет мотивацию как процесс формирования мотива, проходящий через определенные стадии и этапы, а мотив как продукт этого процесса. Ведь в нашем исследовании нас более всего интересует не результат в виде сформированных мотивов, побуждающих обучающегося к освоению содержания некоторой дисциплины

математического цикла, а процесс их формирования. При этом учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. При анализе учебной мотивации необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. А. К. Маркова [4] выделяет следующие её структурные элементы: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес. Опишем некоторые из них.

Потребность в учении. Конкретизация потребности с учетом специфики текущего исследования: потребность в усвоении логических знаний и овладении умениями решать типовые задачи на использование основных методов математической логики как необходимое условие осуществления будущей профессиональной деятельности.

На формирование у обучающихся потребности в учении и интереса к овладению знаниями оказывает влияние целая совокупность методических приемов, среди которых выделим:

- привлечение в процессе изложения нового материала ярких примеров и фактов. К примеру, преподаватель может сослаться на профессиональные ошибки некоторого знакомого ему действующего учителя математики, которые он допустил ввиду недостаточной сформированности у него системы логических знаний. Или привести пример олимпиадной задачи логического характера, которую не смог решить некоторый знакомого ему действующий учитель математики, также ввиду недостаточной сформированности у него системы логических знаний. Такие ситуации недопустимы в ходе профессиональной деятельности, потому как известно, что авторитет заработать тяжело, а потерять быстро. Как говорил Ушинский К. Д.: "авторитет учителя есть влияние учителя на учащегося; необходимое условие воспитания".

- создание проблемных ситуаций. В качестве средства формирования проблемных ситуаций предлагаем использовать задачи, моделирующие действия учителя в процессе работы над структурой математического утверждения, для выполнения которых не хватает предметных знаний, умений. Например, можно рассмотреть задачу: выясните, эквивалентны ли следующие утверждения:

- 1) Если прямые лежат в параллельных плоскостях, то они либо параллельны, либо скрещиваются.
- 2) Если прямые, лежащие в параллельных плоскостях, не параллельны, то они скрещиваются.

Решение. Введем следующие обозначения одноместных предикатов, заданных на декартовом квадрате множества всех прямых в пространстве: $A(x)$: 'пара прямых x лежит в параллельных плоскостях', $B(x)$: ' x - пара параллельных прямых', $C(x)$: ' x - пара скрещивающихся прямых'. Согласно введенным обозначениям предложения 1) и 2) имеют следующие структуры $A(x) \Rightarrow (B(x) \vee C(x))$ и $(A(x) \wedge \neg B(x)) \Rightarrow C(x)$ соответственно.

Проверим равносильность формул:

$$A \Rightarrow (B \vee C) \equiv \neg A \vee (B \vee C) \equiv (\neg A \vee B) \vee C \equiv \neg(A \wedge \neg B) \vee C \equiv (A \wedge \neg B) \Rightarrow C.$$

Решение этой задачи требует свободного владения умением переводить математические утверждения на язык математической логики, а также умением преобразовывать его логическую структуру. Сформированность данных умений является необходимым условием успешного формирования умения работать со структурой математических утверждений.

Смысл учения

Осознание смысла своей учебной деятельности студент чаще всего связывает с отдаленной перспективой. Задача преподавателя заключается в разъяснении смысла его деятельности для конкретной ситуации, учебного занятия. Таким образом, решая задачи из практикума курса обучающиеся должны четко осознавать их профессиональную значимость.

Мотивы учения

По мнению А.К. Марковой [4], мотив учения – это направленность на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением обучающегося к ней.

Выделим мотивы учения, которые входят в структуру мотивационной сферы обучающегося при овладении им умения работать со структурой математических утверждений и обозначим их перечень (*):

- внутренние профессиональные мотивы: стремление овладеть профессионально значимым умением работать со структурой математических утверждений; интерес к процессу конструирования задач в ходе самостоятельной работы;
- внутренние познавательные мотивы: стремление овладеть системой логических знаний и умений;
- внешние познавательные мотивы: приобретение "квазипрофессионального опыта", стремление защитить результаты своей самостоятельной работы на высоком уровне.

Цель учения

Осознав потребность в получении знаний и овладении умениям, необходимых для работы со структурой математических утверждений, получив представление о предмете изучаемой дисциплины, студен должен поставить собственную цель – овладеть умением работать со структурой математических утверждений.

Эмоции

Перед преподавателем ставится задача формирования эмоционального климата, необходимого для создания и поддержания мотивации учения. При этом необходимо определенное соотношение многих положительных и некоторых отрицательных эмоций (например, от неудовлетворенности). Положительные эмоций могут возникнуть от овладения профессионально-значимыми знаниями; осознания возможности самостоятельного конструирования задач; от высоких результатам защиты своей самостоятельной работы и пр.

Наполним кратким содержанием деятельности преподавателя и студентов в ходе мотивационного этапа процесса формирования умения работать со структурой математических утверждений, используя классификацию этапов формирования мотивации учения Е.П. Ильина [2] (Табл.1).

Таблица 1

Этапы мотивации овладения умением работать со структурой математических утверждений	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
Формирование первичного мотива	Побуждение к освоению материала через проблемные ситуации, яркие факты и явления, формирование ситуативного интереса Постановка цели - повысить уровень своей профессиональной подготовки в ходе изучения дисциплины	Формирование потребности в усвоении логических знаний и овладении умениями решать типовые задачи на использование основных методов математической логики как необходимое условие осуществления будущей профессиональной деятельности, в том числе необходимое условие овладения умением работать со структурой математического утверждения Приятие или неприятие цели, её возможная трансформация
Формирование конкретных мотивов (*)	Стимулирование активности учебной деятельности студентов посредством формирования: - необходимой эмоциональной атмосферы; - положительного отношения к изучаемому материалу; - устойчивого интереса Прогнозирование результатов самостоятельной работы	Появление смысла учения в получении необходимых знаний и профессиональных умений Формирование самооценки в ходе решения задач СРС, моделирующий работу учителя со структурой математических утверждений, рефлексия
Конкретизация цели: овладение умением работать со структурой математических утверждений	Обоснование необходимости и способов достижения поставленной цели	Принятие цели и формирования намерения её достичь

Недостаточность знаний о структуре математических утверждений, методах конструирования задач и их систем для организации изучения математических утверждений диктует необходимость второго этапа процесса формирования умения работать со структурой математических утверждений – ориентационного. Цель второго

этапа: сформировать необходимую систему логических знаний и умений, вооружить технологией конструирования задач для организации изучения математических утверждений.

Процесс формирования логических знаний начинается уже на первом курсе обучения в связи с изучением дисциплины "Вводный курс математики", однако требуется и расширение, и углубление этих знаний.

Перечислим проблемы, которые необходимо решить для успешного формирования умения работать со структурой математических утверждений на втором этапе:

Проблема 1. Невозможно освоить весь материал, связанный с конструированием систем задач, требуется выделить именно ту часть, которая связана с конструированием систем задач во время работы со структурой математического утверждения.

При решении проблемы 1 будем опираться на теоретический материал, предложенный в работе Г.И. Ковалевой [3].

Проблема 2. Формирование представления о системах задач и требованиях к ним, о методах, приемах и правилах конструирования, о процессе построения систем задач, об этапах и методах введения нового понятия, изучения теоремы происходит на старших курсах во время непосредственно самой методической подготовки, когда изучение дисциплин математического цикла фактически окончено. При этом на освоение вышеуказанного материала нельзя отвести отдельных часов в рамках изучения дисциплины математического цикла, в том числе математической логики. Поскольку основная цель заключается в получении предметных знаний и формировании предметных умений. Необходим анализ форм и методов введения этого материала. Объясним почему это важно. Если студентам в ходе изучения предметного содержания курса математической дисциплины вдруг начать изложение материала, касающегося конструирования задач, этапов введения нового учебного материала, то у них в голове вообще может возникнуть путаница: "Какой предмет они изучают?".

Решение проблемы 2 требует выбора эффективных форм организации учебной деятельности. Например, анализ систем задач практикума курса с целью выделения методов, приемах их конструирования; моделирование ситуаций "реагирования на логические ошибки" в формулировке определения или теоремы и пр.

Научить конструировать системы задач для организации изучения математических утверждений – цель третьего, преобразующего этапа.

На этом этапе самостоятельная работа студентов будет преобладающей, поскольку перед каждым из них будет поставлена задача - сконструировать систему задач по итогам процесса работы со структурой математического утверждения с целью эффективной организации его введения на уроке с последующей защитой результатов на семинарском занятии.

Примеры, приведенные нами выше, относятся к процессу формирования умения работать со структурой математических утверждений при изучении курса математической логики.

Список литературы

1. Далингер В.А. Решение проблем модернизации методической системы подготовки учителя математики – Перспективное направление развития вузовской педагогической науки // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 7 – стр. 74-75
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин . – Санкт-Петербург и др. : Питер, 2000 . – 508 с. : табл. – (Мастера психологии). - Библиогр.: с. 481 – 501.
3. Ковалева Г.И. Методическая система обучения будущих учителей математики конструированию систем задач: дис. д-ра пед. наук. – Волгоград, 2012. – 356 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. Кн. для учителя /А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психол. наука — школе).
5. Маслова О.А. Реструктуризация содержания курса математической логики с целью формирования у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений / *Перспективы развития науки и образования: Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции*. Челябинск, 2014 г. - С. 22-25
6. Маслова О.А. Формирование у будущих учителей математики умения работать с математическими утверждениями при изучении математической логики / Маслова О.А. // *Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. т. №5(132) / ВолГТУ*. - Волгоград, 2014. - 140 с.
7. Приходько М.А. Учебная мотивация как средство управления личностно-ориентированным обучением математике студентов аграрного университета: дис. к-та пед. наук. – Омск, 2008. – 229 с.

СЛОВА-РЕАЛИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Кузьмина Д.Ю.

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г.Елец

Человек развивает свою лингвистическую и гуманитарную культуру и становится «языковой личностью» в процессе освоения иностранного языка, которая обладает языковым запасом и способна применять его адекватно в соответствии с целью коммуникации [2, с. 12-13].

Т.В. Белоглазова в гуманитарный блок лингвогуманитарной культуры выделяет интеркультурное мировидение. Интеркультурное мировидение формируется в процессе изучения межъязыковых соответствий, вследствие чего студент приобретает интеркультурное понимание благодаря интериоризации интеркультурных ценностей [3, с. 89].

В содержание формирования интеркультурной компетентности входят следующие аспекты: наличие знаний о культуре страны изучаемого языка, знание реалий этой культуры, положительная мотивация к изучению иностранного языка; овладение правилами адекватного коммуникативного поведения, социальными нормами поведения и речевого этикета; овладение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения в зависимости от речевого статуса говорящих, от сферы общения; формирование навыков и умений применения полученных знаний в ситуациях реального общения, умение устанавливать контакт с носителями языка; формирование позитивного, толерантного отношения к другой культуре, способность преодолевать возможные трудности в процессе контакта с другой культурой, эмпатия [5].

Возникает вопрос о том, возможно ли измерить интеркультурную компетентность? Р.М. Пейдж предлагает использовать модели, разработанные для оценивания уровня культурного осознания интеркультурной компетенции как языковой компетенции. Среди них есть тесты, выявляющие культурную компетентность, нацеленные на исследование знания культуры и представлены в виде таких коммуникативных заданий, как разговорное взаимодействие, интерактивные компьютерные задания, монологические высказывания или письменные задания [4, с. 30 -31].

Мы ставили своей целью выявить культурную компетентность бакалавров педагогического профиля 1 года обучения. В квиз были включены 25 вопросов, которые в сжатом виде представляли пройденные темы по практическому курсу английского языка «Еда, покупка еды», «Покупка потребительских товаров», «Студенческая жизнь», «Досуг», информацию из книги по домашнему чтению Джералда Даррела «Моя семья и другие животные», текстов по дисциплине «Основы анализа текста». Опрос был нацелен на развернутое коммуникативное высказывание и проверял их знание слов-реалий, фоновых знаний, идиом, а также способность подбирать синонимы и самостоятельно давать определения знакомым словам. Давайте обратимся к квизу с участием 11 человек, студентов 1 курса, у которых мною проводились занятия в течение двух семестров.

В главе «Sweet Spring» («Сладкая весна») из домашнего чтения описываются блюда, которыми семью Даррелов потчевала их мама – например, «*savoury*», которое все студенты правильно описали как острое блюдо, острая закуска с соленым привкусом, подаваемая в качестве аперитива или дигестива. Отвечая на вопрос, что такое «*cockney*» кокни, студенты писали, что это «акцент английской речи», «горожанин, житель Лондона», «Лондонец из низов», «акцент Восточного Лондона».

С определением слова «*shilling*» возникли трудности, тем не менее все вспомнили, что это «монета» или «английская серебряная монета». Слово «*jig*» безошибочно перевели как «ирландский танец», «веселый ирландский танец», «джига». Идиому «*six of one and half a dozen of the other*» интерпретировали как «что в лоб, что по лбу», некоторые верно дополнили «одно и то же». Слово «*bushel*» (бушель мера ёмкости = 36,3 л) трактовалось как «мера чего-либо», «мера емкости, аршин», «мера объема».

В рамках изучения тем «Shopping for Consumer Goods» и «Shopping for Food» в учебнике «Английский язык для студентов университетов С.И. Костыгина и др. мы осуждали тексты, посвященные универсамм Великобритании, в том числе, «*Harrods*» «Харродз» - один из самых фешенебельных и дорогих универсальных магазинов Лондона, который лаконично определялся опрашиваемыми как «универсам», «торговый центр в Лондоне», «большой магазин», «гипермаркет в Англии, который доставляет товары по всему миру». Студенты также подтвердили свое знание реалий страны изучаемого языка тем, что слово «*Grand Buffet Tea*» было отмечено как «недорогое кафе», «место, где можно выпить чай и перекусить в торговом центре», место в магазине «*Harrods*».

Студенты писали, что «*penny bazaar*» - «рынок», «блошинный рынок» или «рынок уцененных товаров». На вопрос о том, как, с чем и где подают «*fish and chips*» отвечали следующим образом: «картофель фри; рыба и чипсы – вид еды, которую можно брать с собой», «подают с различными соусами, в том числе уксусом» и «традиционное британское блюдо». Осталось неупомянутым только то, что для приготовления этого популярного дешевого блюда используются треска или камбала, а если покупатель берёт рыбу с собой, она, по традиции, заворачивается в газетную бумагу.

«*Packed lunch*», по мнению студентов, сухой паек, который обычно включает фрукты, йогурт, сок и бутерброд, чипсы, салат. Время для «*high tea*» обычно наступает вечером, это «ранний полдник», «ранний ужин с чаем».

Интересно было интерпретировано сочетание «*night cap*»: «ночное питание», «когда человек испытывает чувство голода и решает перекусить ночью». В словаре дефиниций можно обнаружить определение «стопка алкоголя (виски) перед сном, иногда сопровождаемая закуской. Студенты отмечали, что «*Bread and Butter*» - десерт, который состоит из булочки в виде пудинга. В составе *английского завтрака* были упомянуты яичница и стейк, бекон, ветчина, тост или булочка с джемом, чашка чая или кофе, стакан сока.

Вопрос о разнице между словами «*faculty*» и «*department*» в системе образования Великобритании озадачил студентов, и некоторые ответили, что они идентичны. Однако в учебнике Костыгиной С.И. и др. обращалось внимание на то, что слово «*faculty*» в американском английском используется только для обозначения профессорско-преподавательского состава колледжа или университета, в то время как в Англии и России – для факультета как академического подразделения. Для совершенствования знания слов-реалий студентам были предложены тексты по теме «Образование в Великобритании», которые были взяты из дополнительного учебно-методического пособия «*Education in Great Britain*». В ходе выполнения дотекстовых заданий студенты должны были ответить на вопросы квиза. На основе проблемного метода им следовало найти информацию о том, какие *3 предмета являются коренными* в государственных школах Великобритании – это английский язык, математика и наука.

Что касается традиций и стиля жизни студентов Оксфордского и Кембриджского университетов (разг. слово *Oxbridge*), студентам было интересно узнать о том, что форменной одеждой студентов и профессоров являются «*cap and gown*» - берет с квадратным верхом и плащ (форменная одежда студентов и профессоров). Как известно, этот обычай восходит корнями к временам, когда студенты были священниками. В нашем тесте студенты также верно писали о том, что «*Common Room*» в учебных заведениях Великобритании – это комната или зал отдыха в школах, колледжах и т.д., предоставляемая (-ый) студентам или преподавателям. Давая определение слову «*campus*», было отмечено, что студенческий (университетский) городок (кампус) – это комплекс зданий и сооружений, в который входят учебные корпуса, лаборатории, библиотека, спортзал, административные помещения, студенческий клуб, поликлиника, общежития.

Внимание также акцентировалось на словах-реалиях и на факультативных занятиях, к примеру, в рамках предмета «Основы анализа текста». Несмотря на то, что целью данного курса не было заучивание слов из текстов для анализа, в заключительном тесте один из вопросов был основан на том, чтобы дать определение слову «*sundae*». Студенты справились с данным заданием, и теперь они знают не только слово *ice-cream*, но и его синоним «сандей» - популярный десерт, представляющий собой сливочное мороженое (мягкий пломбир) с фруктами, сиропом, орехами, сбитыми сливками, который поливается горячим шоколадом или холодным клубничным сиропом. В нахождении русского аналога слову «*tutor*» не возникало затруднений – студенты перечисляли куратора, репетитора, наставника, учителя.

«*A-level exam*» (*Advanced Level*) был определен как основной экзамен, если же быть точнее - экзамен по программе средней школы второго уровня сложности (сдается в Великобритании по окончании шестого класса; результаты этого экзамена учитываются при поступлении в университет).

Таким образом, все студенты справились с квизом довольно успешно, поскольку лишь некоторые имели неточности в ответе. Следует отметить, что студенты проявляли заинтересованность при изучении слов-реалий, относящихся к вышеназванным темам, с удовольствием выполняли задания поискового и проблемного характера. На занятиях постоянно обращалось внимание на без эквивалентную лексику, в результате чего студенты без затруднений усвоили этнографические слова-реалии.

Список литературы

1. Белоглазова Т.В. Иноязычная коммуникация в процессе формирования лингвогуманитарной культуры студентов неязыковых специальностей / Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-inoyazychnaya-kommunikatsiya-v-protssesse-formirovaniya-lingvogumanitarnoy-kultury-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey>.

2. Карташова В.Н. Формирование лингвогуманитарной культуры в процессе подготовки учителя к раннему иноязычному образованию. Автореферат диссертации. ЕГУ 2003 – 40 с.
3. Kuzmina D.Yu. The Problem of Forming the Intercultural World Outlook in the Field of Foreign Languages Education (с. 87-91) [Текст] / Д.Ю. Кузьмина // *Experientia est optima magistra* (опыт – лучший учитель): сборник научных статей / Под ред. А.А. Колесникова, Е.А. Огневой, И.В. Борисовской. Вып. III. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. - 192 с.
4. Liddicoat A.J. Australian Government Department of Education, Science and Training Report on intercultural language learning Prepared by the Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University/ A.J. Liddicoat, L. Papademetre, A. Scarino, M. Kohler. July 2003.
5. Рафикова Н.Н. Организационно-педагогические условия формирования интеркультурной компетентности студентов языкового факультета вуза (на основе технологии коммуникативного обучения) / Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-interkulturnoy-kompetentnosti-studentov-yazykovogo-fakulteta>.

СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Михальцова Л.Ф., Мищенко В.Ф.

ЦПО НИ (филиал) КемГУ, факультет психологии образования, г.Новокузнецк

Одной из приоритетных проблем образования, стоящих перед мировой цивилизацией, является поликультурное образование. Соотношение национальных и общечеловеческих ценностей в условиях глобализации современного мира обрело особую актуальность: с одной стороны, необходимо сохранить своеобразие этнокультур, а с другой, предусмотреть их взаимовлияние на процессы глобализации, интеграции и интернационализации. Особую значимость образования в поликультурном обществе отмечает Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин [3].

Поликультурность социального пространства, в котором развивается жизнедеятельность человека, является одним из системообразующих начал современных цивилизаций. Решение этой проблемы актуально в процессе модернизации российского образования, духовно-нравственного развития и воспитания граждан, при подготовке подрастающего поколения к межкультурному взаимодействию в обновленном мире. В современной России также существенно изменились требования к результатам обучения и воспитания.

Для трансформирующейся современной России культуротворческая как аксиологическая функция образования играет ведущую роль. Наша страна была и остается многонациональным государством, поликультурное пространство образования которой является объективной реальностью [5]. Синтез ценностей разных народов, этносов, культур, цивилизаций, религий в настоящее время осуществляется в основном с помощью современных средств массовых коммуникаций, массовой культуры, продуктов массового производства и масс-медиа.

Вследствие этого, культурное самоопределение индивида в таком обществе представляет собой процесс создания и реализации системы собственных представлений о культурном пространстве, о своем месте в нем. Решение проблемы поликультурного образования требует актуализации, основной целью является сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в обществе.

За рубежом поликультурный подход в образовании предполагает культурное воспитание всех, включая представителей большинства, в духе взаимности, принятия и признания культурных различий. Такой подход «выходит за рамки единого решения школьных проблем, поскольку оно представляет собой педагогику человеческих отношений, нацеленную на развитие личности, когда каждый принимается таким, каков он есть, всеми остальными членами общества» [1, 4].

Достижению обозначенной цели и решению задач поликультурного образования будет способствовать разработка и реализация соответствующей концепции. В качестве такого концептуального подхода в настоящее время выступает концепция глобального образования, которую можно определить как одно из направлений развития современной педагогической теории и практики, основывающееся на необходимости подготовки

человека к жизни в условиях быстро меняющегося и взаимосвязанного мира, нарастающих глобальных проблем и кризисов [2].

В основе данной концепции лежит философия глобальных проблем, задача которой состоит, прежде всего, в том, чтобы выработать средство для преодоления существующих конфликтов и противостояния всем формам экстремизма. Не менее важной задачей является выявление во всех имеющихся социальных, политических, национальных и религиозных доктринах общего и взаимосогласующегося ядра, что позволило бы определить универсально приемлемые и взаимосвязанные цели, ценности, моральные принципы для всего мирового сообщества. Концепция поликультурного образования и является одной из основных частей глобального образования.

Актуальность и перспективы поликультурного образования раскрывают необходимость целенаправленного введения в образовательный процесс соответствующих дисциплин и разрешения на их содержании одной из глобальных проблем современного обновленного общества. Подготовку обучающихся к пониманию других культур, к признанию окружающего разнообразия обеспечивает система поликультурного образования, включающая обновленные цели, задачи, содержание, управление, организацию, систематизацию и отслеживание результатов. Поликультурное образование, как система, представляет собой общее направление по достижению желаемого результата посредством межпредметной интеграции предметов, гуманитаризации образования [1]. В рамках гуманитарных дисциплин преподаватели обращаются к морально-нравственному и гражданскому аспекту, воспитанию «гражданина мира», толерантного и гуманного человека широких взглядов.

Одним из элементов такой системы образования в Кузбасской государственной педагогической академии является содержание дисциплины «Поликультурное образование», которое реализуется Л.Ф.Михальцовой, кандидатом педагогических наук., доцентом кафедры педагогики, заведующей Российско-американской научно-исследовательской лабораторией «Цивилизация. Культура, образование» для нас – студентов, отвечает современным требованиям и разработано с учетом спроса рынка образовательных услуг на основе Федерального государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования по направлению подготовки: 050400 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология образования, квалификация (степень) «бакалавр».

Обозначенное направление подготовки имеет выраженные профессиональные, гуманистические и аксиологические аспекты и заключается в подготовке бакалавров для дошкольного, общего, дополнительного, профессионального образования и культурно-просветительских организаций, деятельность которых не противоречит закону. Цель дисциплины: формирование у студентов общекультурных, общепрофессиональных компетенций и толерантного сознания в процессе освоения теоретических основ поликультурного образования, изучение проблем образования и воспитания детей в полиэтничном обществе на основе концепции поликультурного образования [1].

Задачи дисциплины:

- расширять знания студентов об этнической и культурной грамотности;
- формировать у студентов этнокультурную компетентность, осмысление сущности поликультурного образования и его ценностных характеристик;
- содействовать осознанию взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире, их социальной значимости как основы педагогической и культурной деятельности;
- способствовать профессиональному становлению педагога и формированию профессиональной компетентности;
- способствовать осмыслению студентами сложности развития интегративных процессов поликультурного образования;
- формировать положительное отношение к поликультурному образованию.

Дисциплина «Поликультурное образование» является составной частью обучающего модуля 1 «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», направленного на формирование предметной компетентности будущих бакалавров. «Поликультурное образование» включает следующее содержание: Поликультурное образование как область педагогической науки. Поликультурное образование как культурное многообразие человечества в условиях глобализации образования. Поликультурное образование: отечественные и зарубежные концепции и программы. Проект концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. Человек и культура, взаимообусловленность понятий поликультурного образования. Субкультура как средство самовыражения личности. Воспитательный потенциал поликультурного образования в современной российской школе. Смысл человеческого бытия и ценности поликультурного образования. Поликультурное образование как всеобщая форма развития личности и общества.

Трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы – 72 часа, лекций – 18 часов, семинарских занятий – 18 часов, самостоятельная работа – 33 часа, формой итогового контроля знаний студентов является зачет. Реализуется содержание курса «Поликультурное образование» на лекционно-семинарских занятиях при интеграции теоретических и практических навыков студентов. Интерактивные формы проведения лекций: проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция-презентация, бинарная лекция, лекция с запланированными ошибками, лекция-презентация, лекция-рассуждение, лекция-дискуссия, лекция-телемост, лекция-конференция.

Реализация в педагогическом вузе содержания дисциплины «Поликультурное образование» позволяет готовить компетентных бакалавров, которые будут успешно решать в теории и на практике проблему обучения детей разных национальностей.

Таким образом, изучение современной проблемы поликультурного образования будет способствовать осознанию уникальности чужой истории и культуры, формированию устойчивого интереса к национальным культурам, раскроет перед обучающимися возможность ценностного восприятия происходящего, нахождения новых вариантов решения современных проблем, что, безусловно, обогатит их духовно и нравственно. Поликультурное образование позволит не только воспитать высоконравственного и толерантного человека, вызвать интерес к национальной культуре других народов, но и подготовить его к решению общечеловеческих задач в поликультурном мире.

Список литературы

1. Михальцова Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751) // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. – 2000. – № 11.
3. Образование в поликультурном обществе. В.В.Путин, 12.07.2009г. [Электронный ресурс]. <http://diplomforum.ru/f87/t27441.html> (дата обращения 11.11.2013).
4. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бенкса) // Педагогика. 1993. № 1. С. 104-109.
5. Сластенин В.А. Аксиологические основы педагогики. // Педагогика. – 2004. – № 3. – С.161- 171.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ, НА ТРАДИЦИЯХ КАЗАЧЕСТВА КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Бондаренко Н.С.

Крымский гуманитарный университет, г.Ялта

Аннотация

В данной статье рассматривается физическое воспитание студентов педагогических университетов, на традициях казачества как часть общей и профессиональной культуры будущего специалиста.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, казачество, традиции, здоровье, педагогический университет.

Annotation

This article discusses the physical training of students of pedagogical universities, on the traditions of the Cossacks as part of general and professional culture of the future specialist.

Key words: physical education, students, cossacks, tradition, health, pedagogical university.

Постановка проблемы

Главной задачей развития физической культуры в вузах на современном этапе является овладение будущими специалистами основных физических качеств и движений, обеспечивающих повышение уровня здоровья, эффективное самосовершенствование и способствующее самовоспитанию, достижению высокой

физической и умственной работоспособности в процессе учебы и дальнейшей профессиональной деятельности т. к. крепкое здоровье и уровень физической подготовленности студентов педагогических вузов является важнейшим показателем физического развития личности и общества в целом.

Анализ исследований и публикаций

Среди ученых внесших значительный вклад в изучение проблемы формирования физической культуры молодежи, следует признать исследования Бальсевича В.К., Выдрина В.М., Виленского М.Я., Виноградова П.А., Евсеева С.П., Кузина В.В., Ковалева Н.К., Лубышевой Л.И., Лотоненко А.В., Пономарева Н.Н., Столярова В.И., Туревского И.М., Трунина В.В., Щербакова В.Г. и др. Теоретико-методическими основами системы физического воспитания российских казаков, включая историю становления и развития российского казачества (С.Г. Александров, С.А. Голованов, В.В. Козлов, П.Н. Краснов, А.М. Плеханов, А.И. Ригельман, Е.П. Савельева, А.В. Яровой и др.).

Цель статьи ознакомить с целью, задачами физического воспитания студентов педагогических вузов, основанная на традициях физического воспитания казаков как части профессиональной подготовки специалиста.

Изложение основного материала

Сохранение и укрепление здоровья студентов одна из важнейших проблем человеческого общества. В последнее время отмечается ухудшение состояния здоровья молодежи, большое влияние оказывает не удовлетворительное состояние экологической ситуации, малоподвижный образ жизни, который влечет за собой обострение сердечно-сосудистых и других хронических и инфекционных заболеваний.

Физическая культура в педагогическом университете является неотъемлемой частью формирования общей и профессиональной культуры личности современного специалиста. Как учебная дисциплина, обязательная для всех специальностей, она является одним из средств формирования всесторонне развитой личности, оптимизации физического и психофизического состояния студентов в процессе профессиональной подготовки.

Студенчество, особенно на начальном этапе обучения, является наиболее уязвимой частью молодежи, т.к. сталкивается с рядом трудностей, связанных с увеличением учебной нагрузки, невысокой двигательной активностью, относительной свободой студенческой жизни, проблемами в социальном и межличностном общении. Нынешние студенты - это основной трудовой резерв нашей страны, это будущие родители, и их здоровье и благополучие является залогом здоровья и благополучия всей нации [3].

За последние годы отмечается резкое ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности учащейся молодежи [1].

В настоящее время одной из актуальных проблем является привлечение студентов к занятиям физической культурой, так как в условиях трансформации сторон жизни общества увеличиваются требования к физической подготовленности студенческой молодежи, необходимой им для дальнейшей трудовой деятельности [7].

На протяжении столетий накоплен богатый опыт физического воспитания у казачества, направленный на совершенствование человека. Цель физического воспитания казачества и современных студентов соответствует идеалу развития человека [6].

Показатели физического совершенствования казаков можно также считать и показателем совершенствования студентов:

1. Создание эффективной системы духовно-нравственного и физического воспитания молодежи на основе средств традиционных казачьих видов физических упражнений.
2. Формирование понимания у молодежи социальной роли традиционного казачьего физического воспитания в развитии личности казака в совокупности ее духовно-нравственных, психических и физических составляющих.
3. Освоение молодежью интеллектуальных ценностей физической культуры казаков как системы знаний о методах и средствах формирования и развития физического потенциала человека, закономерностях организации его двигательной активности, закаливания и здорового образа жизни, критического отношения к негативным проявлениям собственного поведения, наносящим вред как самому индивиду, так и окружающим лицам.
4. Реализация социально-психологических задач физического воспитания, предполагающих формирование у молодежи мотивов и потребностей в регулярных занятиях традиционными казачьими физическими упражнениями, в сохранении и укреплении здоровья.
5. Обеспечение высокого уровня общей физической подготовленности молодежи в соответствии со специфическими требованиями жизни и трудовой деятельности.
6. Популяризация на основе организации физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий идей, средств и методов традиционного казачьего физического воспитания [4].

7. Физическая подготовка казаков представляла собой целостную систему. Система имела своей целью подготовку молодежи к трудовой деятельности, что отвечает реалиям современности[5].

Выводы

В настоящее время профессионально-прикладная физическая подготовка входит в программу подготовки студентов и направлена на укрепление физического и психического здоровья молодого специалиста, что в свою очередь способствует повышению работоспособности специалиста.

Учитывая опыт казачьего воспитания, направленный на развития физических качеств, укрепления здоровья, духовно-нравственное развитие человека и подготовку молодежи к трудовой деятельности, применяя этот опыт в подготовки студентов педагогических университетов с учетом современных реалий поможет повысить качество общего и профессионального развития будущего специалиста.

Список литературы

1. Бальсевич, В.К. Конверсия основных положений теории и спортивной подготовки в процессе физического воспитания/ В.К. Бальсевич, Г.Г. Ната-лов, 10.К. Чернышенко // Теория и практика физ. культуры. 1997. - № 6.С. 15-25.)
2. Валева А.М. Самостоятельная работа студентов /А.М.Валева – М., 2005.
3. Виленский М.Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада. - М.,1990. - 84 с.
4. Гордеев А. А. История казаков. Часть 1. Золотая Орда и зарождение казачества. М.: Страстной бульвар. - 1991.- 173 с.
5. Дубов А. А. Народные традиции русских в физической культуре: учеб, пособие / А. А. Дубов; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. - Красноярск, 2008
6. Лукаш С.Н. Педагогика казачества: прошлое и настоящее Юга России: монография /С.Н. Лукаш. – М.: ООО «ЦИУМиНЛ», 2008.- 302 с.
7. Чешихина В.В., Кулаков В.Н., Филимонова С.Н. Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи: учеб. пособие. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2000. —250 с.
8. References:
9. Balsevich V.K. Conversion of the main provisions of the theory and sports training in physical education / VK Balsevich, GG Nat-fishing, 10.K. Chernishenko // Theory and Practice nat. culture. 1997. - № 6.p. 15-25.)
10. Valeyeva A.M. Samostoyatelnaya students work / A.M. Valeeva - Moscow, 2005.
11. Vilensky M.J. Formation of physical culture of the individual teacher in the course of his training: dis. Dr. ... ped. Science in the form of scientific.report. - M., 1990. - 84.
12. Gordeev A.A. History of the Cossacks. Part 1. Golden Horde and the emergence of the Cossacks. M.: Passion Boulevard. - 1991. - 173 p.
13. A. Dubov A. A. Narodnye Russian tradition in physical culture: studies, the benefit / AA Dubov; Sib. Reg. Aerospace. Univ. - Krasnoyarsk, 2008
14. Lukas S.N. Pedagogy Cossacks: Past and Present Southern Russia: monograph / SN Lukas. - Moscow: ООО «TSIUMiNL», 2008. - 302.
15. Cheshihina V.V., Kulakov V.N., Filimonov S.N. Physical culture and healthy lifestyles of students: Textbook. allowance. Moscow: Publishing House of MSSU «Union», 2000. - 250.

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)

ПРИМЕНЕНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ С ПРЕДМЕТАМИ И ГИМНАСТИЧЕСКИХ ПИРАМИД НА ЗАНЯТИЯХ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Кенарева Л.Ф.

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

Актуальной задачей современного урока физической культуры является повышение уровня здоровья детей, расширение двигательной активности, внедрение приоритетности направления оздоровительной гимнастики, поиск инновационных технологий физического воспитания школьников. В связи с этим становятся важными разработка и обоснование организационной, образовательно-содержательной направленности урока физической культуры в школе. Представляется возможным оптимальное сочетание традиционных и нетрадиционных методик и систем оздоровления, применения средств развивающейся фитнес-индустрии как для самостоятельных, так и для групповых занятий, имеющих свои характерные особенности.

От учителя физической культуры прежде всего зависит оздоровительное влияние физических упражнений, от выбора им средств и методов, применяемых на занятиях. Путем доступности упражнений, интереса к разнообразию двигательной активности возможно повысить познавательный интерес к текущей учебной работе.

Базовой составляющей знаний о физической культуре является гимнастика, ориентированная на овладение учащимися гимнастическими и акробатическими упражнениями, танцевально-ритмической гимнастикой, а также упражнениями в висах и упорах и комплексами художественной гимнастики с предметами.

Формами организации занятий по гимнастике, включающими упражнения художественной гимнастики с предметами и гимнастические пирамиды, могут быть как уроки физической культуры, включая третий урок как наиболее приемлемый, а также дополнительные занятия в секциях, кружках, в группах продленного дня. Такие уроки, помимо анатомо-физиологического и психического воздействия на занимающихся, повышают уверенность в своих силах, эмоциональный настрой, формируют положительное и активное отношение к занятиям, способствуют развитию личностных качеств, воспитанию у них интереса к самостоятельным занятиям физическими упражнениями в условиях активного отдыха и досуга.

Упражнения с предметами в художественной гимнастике весьма разнообразны. Один и тот же предмет может иметь различные вес, размер, объем, фактуру, назначение. Кроме того, каждый предмет – скакалка, мяч, лента, обруч, булавы, - применяемые на уроке физической культуры, имеет свои специфические особенности и методику обучения.

Упражнения со скакалкой – эффективное средство для развития прыгучести, выносливости, быстроты и ловкости. Упражнения с мячами развивают психомоторные способности (чувство пространства и времени, быстроту реакции), требуют от учащихся внимания, способствуют развитию и совершенствованию умения быстро переходить от напряжения к расслаблению (при броске мяча) и, наоборот, от максимального расслабления к максимальному напряжению. Разнообразные приемы бросков и ловли мяча, выполняемые в сочетании с танцевальными движениями, прыжками, поворотами и другими элементами способствуют совершенствованию координации движений.

Упражнения с лентой способствуют развитию и подвижности в суставах, силе плечевого пояса и рук, развитию тонкой и сложной нервно-мышечной координации, точности движения рукой и особенно кистью. Изменение плоскости ленты и её рисунка, вместе с этим, тренируют представление и воображение (например, змейка, спираль, круги в различных плоскостях и т.д.).

Упражнения с обручем самые разнообразные. Они могут быть использованы и при выполнении общеразвивающих упражнений, являясь их украшением. Специальные упражнения с обручем служат прекрасным средством для развития быстроты двигательной реакции, чувства пространства и времени, владения своим телом в сочетании с элементами этого предмета (перекаты, вращения, маховые движения, прыжки в обруч и через него и др.).

Упражнения с булавами требуют от занимающихся владения основами техники, специфичной для этого предмета, тонких мышечных ощущений, развитой силы и моторики рук, внимания и точности движений.

Составление различных комбинаций с предметами требуют от учителя специальной подготовки, творчества и владения методикой обучения этим упражнениям в сочетании с использованием танцевально-ритмической гимнастики, элементов классической аэробики и др.

Активировать двигательную деятельность учащихся, создать положительный эмоциональный фон и повысить интерес к заданиям помогают выбор и применение современной ритмичной музыки (учащиеся сами могут ее предложить). Как известно, человеком легко воспринимается и усваивается то, что действует на его

эмоции. Кроме того, музыкальное сопровождение способствует развитию у детей музыкального слуха, чувства ритма, творческого воображения, двигательной и эмоциональной памяти, развивает мыслительные процессы.

С целью достижения разнообразия занятий и развития интереса у школьников на уроках физической культуры возможно ознакомление и изучение ими наиболее доступных групповых акробатических упражнений, а на их основе – построение гимнастических пирамид. Такой практический материал можно включать как в основную, так и в заключительную часть урока. В дальнейшем можно ориентировать школьников различной физической подготовленности на спортивно-показательные выступления, при этом развивая у них творческие способности и творческое отношение к делу.

Предложенная структура урока с гимнастической направленностью позволяет педагогу ориентироваться в многообразии гимнастических средств, рационально подбирать их по признаку наибольшей эффективности при решении поставленных задач.

Качественное освоение содержания предложенных на уроке гимнастических комплексов с предметами и без предметов, а также акробатических пирамид дает возможность подготовить массовые гимнастические выступления. Они могут быть показаны при проведении спортивных праздников, концертов, городских фестивалей, смотров-конкурсов и др.

Показателями эффективности применения в учебном процессе средств и методов обучения и воспитания являются ход и успешность усвоения учениками предложенного материала, повышение их работоспособности, творческого подхода (импровизации) к выполнению заданий и их эмоциональный настрой.

Разнообразие упражнений с предметами, различными по сложности и структуре, построение доступных гимнастических пирамид, соответствующих возрасту и подготовленности детей, применяемых в учебном процессе, предусматривает необходимость индивидуального подхода к занимающимся и, в то же время, коллективной, слаженной работы участников. От них требуется хорошая физическая подготовленность, способность соразмерять движения во времени, в пространстве и по мышечному усилию, а также четкая согласованность движений различными частями тела (координация движений). Эти виды упражнений особенно активно оказывают воздействие на различные анализаторные системы человека и на их взаимосвязанную работу. Улучшение тактильно-мышечной чувствительности, функциональное совершенствование двигательного, зрительного анализаторов, способности распределять и переключать внимание помогают учащимся быстрее и более качественно овладевать новыми, ранее неизученными формами движений. Эти психофизиологические механизмы, лежащие в основе проявления многих психических и личностных свойств, считаются наиболее значимыми для усвоения детьми школьной программы, развития у них умственных, нравственных и эстетических способностей.

При подготовке к показательным выступлениям школьники совершенствуют свою физическую подготовленность, двигательную культуру, умение выполнять упражнения одновременно в сочетании с музыкой легко и точно, уверенно и выразительно.

Кроме того, массовые гимнастические выступления являются показателем силы, гибкости, молодости, красоты участников и являются не только примером эстетического воздействия на зрителя, но и наглядно убеждают в пользе занятий гимнастикой.

На занятиях предлагается использовать круговую форму организации занятий – «станционные занятия» и круговую тренировку. Это дает возможность школьникам самостоятельно получать дополнительные, уточненные знания, и одновременно всему коллективу класса, совершенствовать приобретенные умения и навыки с относительной самостоятельностью и с использованием индивидуальных заданий.

В процессе проведения урока предлагается использование карточек программного обучения предложенных упражнений. Для наглядного представления разработанных заданий художественной гимнастики с предметами (мячами, обручем, скакалкой, лентами, булавами) используются карточки с рисунками техники выполнения упражнений. Вместе с тем, для построения и перестроения гимнастических пирамид детям выдаются карточки с изображением готовых пирамид для двух, трех и более человек в зависимости от возраста и подготовленности школьников.

Таким образом, уроки физической культуры с применением комплексов художественной гимнастики и групповых акробатических упражнений формируют у учащихся представление о позитивном влиянии гимнастики на физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социальное развитие. В процессе занятий решаются задачи развития у занимающихся психомоторных, творческих способностей, находчивости, познавательной активности и самореализации, расширение их кругозора и самое главное – интереса к уроку физической культуры.

Список литературы

1. Боброва Г.А. Художественная гимнастика в школе / Г.А. Боброва. М.: Физк. и спорт, 1978. 208 с.
2. Кенарева Л.Ф. Методические рекомендации к изучению курса «Массовые гимнастические выступления и праздники»: мет.рек. / Л.Ф. Кенарева. – Петрозаводск: КГПУ, 1999. – 56 с.
3. Лисицкая Т.С. Гимнастика и танец /Т. С. Лисицкая. М.: Сов.спорт, 1988. 135 с.
4. Фирилева Ж. Е. Ритмика в школе: третий урок физической культуры: учебно-метод. пособие / Ж.Е. Фирилева, А. И. Рябчиков, О.В. Загрядская. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – 285 с.

СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Овчинникова Е.И., Найданов В.Ж.

Забайкальский государственный университет, г.Чита

Организация всестороннего партнерства на современном этапе выступает одной из важнейших задач образовательной политики государства[6]. В качестве одного из инструментов партнерства в полной мере может использоваться и сетевое взаимодействие на различных уровнях системы образования. В настоящее время под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий [7].Сетевое взаимодействие позволяет распределять ресурсы при общей задаче деятельности; опираться на инициативу каждого конкретного участника; осуществлять прямой контакт участников друг с другом; выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели; использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника[1].

В настоящее время сетевое взаимодействие является одним из мощных ресурсов инновационного образования, основанного на возможности продвижения продуктов инновационной деятельности на рынок образовательных услуги, следовательно, получения дополнительного финансирования, а так же способности усиливать ресурс любого инновационного учреждения за счет ресурсов других учреждений. Сеть помогает найти прецеденты, получить экспертизу собственных разработок, расширить перечень образовательных услуг для студентов, в том числе, посредством реализации образовательных программ в сетевой форме.

Сеть создается на добровольной основе, удерживается общей проблематикой и интересами всех членов сети. Таким образом, сеть всегда является результатом проектного замысла, поскольку участники должны участвовать в едином целеполагании, согласовывать механизмы и схемы взаимодействия, договариваться о результатах деятельности. Основными преимуществами сетевой формы реализации основных образовательных программ являются, по мнению Кибардина М.М.[3],конкурентоспособность вуза в борьбе за студентов и ресурсы для обеспечения образовательной деятельности; качество и гарантии качества образования; повышение престижа вуза; содействие образовательному сотрудничеству; укрепление интеллектуального и научно-технического потенциала.

Актуальность сетевого взаимодействия в сфере образования сегодня заключается в том, что оно предоставляет технологии, позволяющие динамично развиваться образовательным учреждениям. При сетевом взаимодействии происходит не просто сотрудничество, обмен различными материалами и инновационными разработками, а идет процесс работы образовательных учреждений над *совместными проектами*, разработка и реализация *совместных программ*.

Повышение уровня физкультурного образования невозможно без освоения преподавательским составом различных типов и видов образовательных технологий (М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев, М.Г. Кошман, В.М. Наскалов, Т.П. Юшкевич) [5]/Одной из задач, решаемых на современном этапе реформирования высшего физкультурного образования, как утверждает С.А. Корневский [4], является задача «построения его как научно-педагогического образования университетского типа, т.е. обеспечение специального профессионального образования на базе широкой образованности общего плана и сочетания в педагогическом процессе учебной и научно-исследовательской деятельности, что позволяет решить проблему повышения качества выпускаемых специалистов, обеспечить должный уровень их педагогического мастерства и готовности к социально-профессиональной мобильности в соответствии с реалиями и динамикой социально -экономической и социокультурной ситуации в стране». Одним из ключевых моментов в данном процессе должно стать

непосредственное соединение вузовской науки (НИР) с педагогическим процессом для всех студентов в рамках академических занятий.

Научно-исследовательская работа студентов предполагает активный деятельностный компонент. Выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР) как бакалавра, так и специалиста по физической культуре и спорту связано с подготовкой и проведением в период педагогической практики формирующего педагогического эксперимента. Практическая значимость исследования обеспечивается на всех этапах, начиная с выбора направления и тематики ВКР по заявкам образовательных учреждений и завершая участием работодателей в итоговой государственной аттестации. Факультетом физической культуры и спорта Забайкальского госуниверситета установлены партнерские отношения с учреждениями общего, дополнительного и профессионального образования, а также с физкультурно-спортивными организациями и учреждениями здравоохранения. В соответствии с заключенными договорами о научно-педагогическом сотрудничестве студентами, аспирантами и преподавателями ФФК и СЗабГУ выполняются исследования в различных направлениях.

На базе краевой педагогической опытно-экспериментальной площадки «Инновационные подходы в организации учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся младших классов в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования», развернутой на базе Читинской СОШ № 26 и краевой СДЮСШОР, в 2006-2011 гг. проводилось лонгитюдное исследование, результатом которого стали защиты 10 ВКР студентов и кандидатской диссертации руководителем.

По теме «Сопряженный метод обучения технике спортивных игр (баскетбол, волейбол, футбол) во взаимосвязи с развитием физических качеств» на площадках КСЮСШОР, ДЮСШ Чернышевского, Шилкинского, Борзинского районов Забайкальского края студентами очной и заочной формы обучения выполнено в период 2006-2014 6 ВКР, к работе привлечены учащиеся профильного класса Читинских СОШ №22 и №1. Педагогические условия формирования личности профессиональных спортсменов явились предметом серии исследований, проведенных в 2009-2014 гг. в футбольном клубе «Чита» и волейбольном клубе «ЗабГУ-Динамо» студентами выполнено 5 ВКР. В настоящее время в рамках исследовательского проекта краевой СДЮСШОР по биатлону «Формирование стрессоустойчивости биатлонистов высокой квалификации» аспирантами выполняется экспериментальная часть двух кандидатских диссертаций, ведутся исследования бакалавров физической культуры (профиль Спортивная тренировка), обучающихся как на ФФК и СЗабГУ, так и в училище олимпийского резерва Забайкальского края.

Разворачиваются новые проекты «Здоровьесберегающее образовательное пространство ДООУ» на базе МДОУ «Детский сад №21» г. Чита) и «Поддержка несовершеннолетних, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях» (Центр социально-психологической помощи «Доверие»), в рамках которого планируется выполнение на условиях сетевого взаимодействия ряда исследований студентами ФФК и С, факультета социологии и психолого-педагогического факультета ЗабГУ. В составе временных научных подразделений – комплексных научных групп – планируется выполнение экспериментальных исследований 4-5 ВКР бакалавров и магистров, подготовка кандидатских диссертаций магистрантами и аспирантами кафедр ТОФВ, педагогики и психологии образования.

Подготовка специалиста, способного на современном уровне решать задачи научно-исследовательской деятельности, актуальный вопрос для всех уровней профессионального образования. С определенной мерой успешности он решается с использованием сетевых форм в практике работы высшей школы, в том числе и в Забайкальском государственном университете.

Список литературы

1. Воробьев М.В. Сетевое взаимодействие дополнительного образования детей и научно-педагогической общественности в вопросах оценки качества образования [Электронный ресурс] URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24765/1/notv-2014-047.pdf>. (Дата обращения 5.04.2014).
2. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике [Электронный ресурс] URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39> (Дата обращения 15.03.2014).
3. Кибардин М.М. Актуальность введения сетевых форм реализации основных образовательных программ // Материалы учебно-методического семинара от 17.12.13 «Сетевые формы реализации основных образовательных программ» [Электронный ресурс] // http://v4.udsu.ru/official/networking_education (Дата обращения 15.03.2014).
4. Корневский С.А. Вузовская наука и НИР студентов в контексте смены парадигмы высшего физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2005. №7. С.8-11.

5. Наскалов В.М. Инновационные технологии в физическом воспитании студентов вузов // Вестник ТГПУ. 2012. №5 (120). С.131-135.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 01.09.2013 г. [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/2974>. (Дата обращения 12.03.2014)
7. Сетевое взаимодействие в образовании [Электронный ресурс] // http://v4.udsu.ru/official/networking_education. (Дата обращения 2.03.2014)

СЕКЦИЯ №5.

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

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСКУССТВОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лихолет Н.Н.

Воронежский государственный педагогический университет, г.Воронеж

Аннотация

Главной ценностью общества является здоровая нация. Формирование в подрастающем поколении здорового образа жизни, культуры здоровья возможно при условии включения в семантическое поле теории педагогики феномена искусствоведческой деятельности, которая развивает и обогащает возможности гуманизации и гуманитаризации образования. В статье раскрывается понятие «искусствотерапия», «искусствотерапевтический подход», «искусствотерапевтическая деятельность» как компоненты педагогической деятельности каждого педагога образовательного учреждения, в том числе культуры физической. Дается характеристика, цель, задачи, мотивы, функции искусствоведческой деятельности.

Ключевые слова: духовное, физическое, психическое здоровье, искусство, искусствотерапия, искусствоведческий подход, искусствоведческая деятельность.

Abstract

The Main value of the company is a healthy nation. The formation of the younger generation, healthy lifestyle, health culture is subject to inclusion in the semantic field of the theory of pedagogy phenomenon ecustomeropinions.com activity, which develops and enriches the possibility of humanization and humanitarization of education. The article reveals the concept of "isostearate", "ecustomeropinions.com approach", "ecustomeropinions.com activity as components of the pedagogical activity of each teacher in the educational institution, including physical culture. Characteristics, purpose, objectives, motives, features ecustomeropinions.com activities.

Key words: spiritual, physical, mental health, art, isostearate, ecustomeropinions.com approach, ecustomeropinions.com activities.

Деятельность современного человека стала так велика, что ее последствия выходят из-под контроля. Анализ сложившейся в России ситуации выделил характерные явления: депопуляция, резкое ухудшение качества воспроизведения рабочей силы, снижение уровня потребления духовных (культурных) ценностей, распространение среди населения чувства социального дискомфорта, пессимизма, апатии, усиление социальной напряженности и т.д. (Р.А. Зобов, В.Н. Келасев). Данная проблема волнует многих ученых. На сессии «Образование: будущее России и человечества» А.И. Субетто сформулировал мысль, что выживание мировой цивилизации все в большей степени зависит от состояния образования и выжить в усложняющемся мире может человек, вооруженный соответствующими знаниями не только о своей природе, но и знаниями о биосфере, Земле и Космосе. Требование универсально-целостного и творческого развития личности в XXI в. становится требованием экологического и экономического развития общества. Человечество сможет выжить, при осознании

роли образования как одной из основных систем выживания [1, 81-83]. Следовательно, необходимо все большее внимание уделять различным аспектам проблемы формирования здорового образа жизни.

Многие философы, психологи, педагоги, медики обращались и обращаются к проблеме формирования здорового образа жизни человека, начиная с его раннего детства. Декларируемая Всемирной организацией здравоохранения и рассчитанная на XXI столетие современная политика достижения здоровья для всех должна осуществляться национальной стратегией. Согласно постулатам Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние полного *физического, духовного и социального* благополучия, а обладание таковым здоровьем является одним из основных *прав* каждого человека [3, 26-27]. Отсюда важная миссия современного отечественного образования – помочь педагогам, студентам овладеть передовыми психолого-педагогическими технологиями и методами, ориентированными на формирование здорового образа жизни, самоопределение, самоуправление и саморазвитие школьника, студента, а искусства и всей сферы гуманитарной культуры способствовать становлению и развитию духовно, психически и физически здоровой личности. Искусствотерапевтическая деятельность (далее ИТД) учителя – развивающаяся в соответствии с этой миссией направление целостного педагогического процесса. Понятие «искусствотерапия» в педагогической деятельности можно считать новым, требующим раскрытия своей сущности. Его составляющие – «искусство» и «терапия». Специфика искусства выражается в познании (отражении) мира посредством создания художественных образов в чувственно-эмоциональной сфере личности, влияя на центральную нервную систему (структуры мозга), психику, соматику, то есть искусство способно оказывать терапевтическое воздействие на человека в целом, формируя и развивая его как личность. Но создание художественных образов, символов, новых продуктов деятельности, специфическое для искусства, необходимо происходит и в мастерском труде педагогов. «*Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека... есть уже искусство*» - так аргументировал К.Д. Ушинский свое убеждение в том, что педагогику следует называть искусством (!), опирающимся на науку, а не просто «наукою воспитания». А.С. Макаренко утверждал, что – «*воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало. ... Я убежден, ... в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы воспитателя, ... так как все это вопросы воспитательной техники*». В.А. Кан-Калик убедительно доказывает взаимосвязь педагогики и искусства: «*И художественная и педагогическая деятельность, будучи близкими, по ряду содержательных и процессуальных признаков, направлена на познание и преобразование человека; ... Если в научной деятельности эмоциональное не составляет существо науки, то в искусстве и в педагогическом творчестве эмоциональное отношение творца к предмету творчества является содержательным компонентом*». Осознание педагогики как искусства предполагает работу учителя с такими понятиями как самоопределение, самоорганизация, личностное творчество, свобода, выбор, альтернатива, автономность, культура взаимопонимания, взаимодействие, диалогическое общение, другодоминантность, ориентация образования на личностные структуры сознания, ценности партнерства, педагогической поддержки, саморазвития, событийной общности и творческого сотрудничества. Следовательно, применение необычного для школьной практики термина «терапия» не противоречит, а соответствует главной идее гуманистической педагогики - развитию творческого потенциала личности и ее силы. *Если педагогика - искусство, а терапия – в изначальном смысле уход, забота о (ребенке, взрослом человеке), то правомерно рассматривать педагогическую деятельность как искусствотерапевтическую*. Если образование – «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества», то искусствотерапевтический (ИТ) подход в образовании – это использование возможностей искусства в качестве необходимого фактора социализации, оптимизирующего педагогические условия формирования здоровой самоактуализирующейся личности. Терапевтический, фасилитаторский подход, всегда, осознанно или нет, имеет место в работе любого учителя – мастера. Он выражается в двух направлениях: - использование специфических возможностей своего предмета для коррекции интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка; - межпредметные и интегративные связи с искусством в предметах любого цикла (то, о чем А.Г. Асмолов писал, что искусство должно «пронзить» всю школьную систему), и владение при этом ИТД. В этом случае знание основ ИТД должно включаться в профессиограмму любого учителя – мастера. В отличие от психотерапевта, «педагог должен организовать такую деятельность, которая бы не только просвещала и обучала другого человека, но и, в известной мере, предвосхищала возникновение тех самых конфликтов и несогласий с окружающим миром и внутри самого человека», - в совершенном согласии с ИТ подходом рекомендуют авторы учебного пособия В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. *Таким образом, деятельность по оказанию содействия ребенку в определении отношения к самому себе, своему здоровью, своим взаимосвязям с другими людьми и окружающим миром – это составная часть педагогической деятельности. Организация ее средствами искусства является ИТД. Сущность ИТ – в поддерживающем,*

исцеляющем, возвышающем и развивающем воздействии искусства на субъект воспитания; в возможности реконструкции психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, в создании новых позитивных переживаний; в рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения, а также в воспитании и развитии личности, способной к саморазвитию и самоорганизации психического и физического здоровья на духовном стержне.

Исследования различной литературы и собственный опыт, помогли выделить несколько направлений использования искусства в поддерживающей, профилактической и коррекционной работе: - психофизиологическое, психотерапевтическое, психологическое, социально-педагогическое. Реализация этих направлений в работе с детьми на уроках может осуществляться через различные формы учебной деятельности.

Социально-педагогическое направление поддерживающей и коррекционной работы с детьми посредством ИТД может осуществляться двумя путями: 1 - воспитание способности эстетически воспринимать действительность как непосредственно в жизни, так и через произведения искусства; 2 - деятельность, связанная с искусством (художественной, музыкальной, изобразительной, театрализованно-игровой). Оказывая психотерапевтическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, выполняя коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции, ИТД педагога способствует расширению его социального опыта, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Взаимодействие в организованной учителем-искусствотерапевтом среде с помощью искусства помогает ребенку «очиститься» от наслоившихся негативных переживаний, отрицательных проявлений и вступить на новый путь отношений с окружающим миром. О катарсическом (очищающем) воздействии искусства известно очень давно. Соответственно этим системообразующим целям на основе теоретических рекомендаций В.В. Краевского была разработана модель формирования содержания ИТД, которая включает в себя следующие уровни: 1 уровень - *общего теоретического представления*, выражающегося в теоретической концепции проектируемого содержания ИТД, которое основывается на мировоззренческом подходе (на базе философских знаний) с гуманистической направленностью; методологическом подходе, центрированном на личностно ориентированном образовании и культурологическом подходе, связанном «с представлениями о Вселенной, человеке, искусстве и др.» (В.А. Слостенин), ведущей идеей которых является представление о свободной, открытой опыту, ориентированной на высшие ценности и саморазвитие личности; 2 уровень - *отбора психолого-педагогических, валеологических знаний и умений, необходимых для комплексной работы по воспитанию самосовершенствующейся личности; отбора знаний и умений в области искусства, опосредованно или непосредственно влияющих на развитие и воспитание личности; «самопогруженность» в моделируемый образ ИТД (А.М. Герасимов, И.П. Логинов)*. Этот уровень освоения содержания ИТД требует от студента, учителя высокой степени личностной зрелости, направленности на непрерывное совершенствование педагогической культуры и осознанной мотивации ИТД; 3 уровень - *процесса обучения* - осмысление и соотнесение возможностей ИТД с содержанием программы изучаемого школьного предмета и поставленной целью воспитания; планирование ИТД; «осмысление учителем собственных действий в ходе методической рефлексии» (Краевский В.В. 2001); 4 уровень - *структуры личности учащихся*, - отражающий диагностируемые изменения личностных качеств как результат реализуемой ИТД. *Основное содержание ИТД* – взаимодействие формирующейся личности ребенка (студента) и искусства посредством фасилитаторской и терапевтической функций педагога. Она может быть компетентной и успешной, если будет базироваться на сформированных функциях психолого-педагогической деятельности: *исследовательско-творческой, диагностической, ориентационно-прогностической, конструктивно-проектировочной, аналитико-оценочной, информационной, коммуникативно-стимулирующей, организаторской* (В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко), - а также, если *здоровый образ жизни и искусствотерапевтический подход к своему здоровью стали слагаемыми личности самого педагога*.

Нами разработан и внедрен курс-практикум «Искусствотерапевтическая деятельность учителя» далее (ИТД), который прослушало более 500 студентов факультета художественного образования (включая отделение «Народное художественное творчество»), около 800 студентов психолого-педагогического факультета (включая дошкольное). Хотелось бы отметить перспективность данного курса именно на этих факультетах, т.к. он дает возможность подготовить к ИТД воспитателей, музыкальных руководителей дошкольных учреждений, учителей начальных классов, через которых проходит все подрастающее поколение. Все они являются и будущими потенциальными родителями. Если они сами прочувствуют значение ИТ для своего здоровья, будут владеть методами и приемами ИТ, следовательно, смогут передать свой опыт подрастающему поколению. Знания, умения и навыки ИТД студенты используют и проверяют во время педагогической практики, получая специальные задания, составляя отчеты по результатам своей ИТД, отвечая на вопросы анкет для выявления

сформированности ИТ культуры и умений. Для более глубокого исследования данной проблемы многие студенты используют ее в качестве тем курсовых и дипломных работ.

Окончив вуз, многие наши студенты не только используют полученные ЗУН по ИТД в общеобразовательных школах, но и работают в различных реабилитационных центрах, специализированных школах-интернатах г. Воронежа и области, а также различных фитнес-центрах. Сотрудничество с ВОИПКРО в качестве внештатного методиста также дает возможность не только познакомить работающих учителей со структурой, сущностью и содержанием ИТД, но и проводить практические занятия (диагностики, тренинги, анкетирование, моделирование уроков с использованием ИТД и т.д.). На наш взгляд включение в профессиограмму педагога в любой образовательной области откроет большие возможности в сохранении, поддержании и коррекции здоровья учащихся. Это наш вклад в развитие здоровьесберегающей (здоровьесозидающей) воспитательной среды. Надеемся на это и, осознавая свою ответственность, работаем для этого.

Список литературы

1. Зорина Т.Е., Спасская Е.Б., Фатеева Л.В. Теория глобального образования в практической деятельности образовательных учреждений /Образование – XXI век «Гармонизация образования – формирование одухотворенной личности» - материалы международной научно-практической конференции. – Курск, 1997. – С. 81-83].
2. Лихолет Н.Н. Подготовка студентов в педагогической вузе к искусствоведческой деятельности на уроках музыки : монография / Н.Н. Лихолет. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 178 с.
3. Вульф В.Б., Синягина Н.Ю. Педагогика здоровья школьника / Мир образования – образование в мире. - 2007. - №3.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Колесникова Г.Г.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24, г.Ковров

Дошкольный возрастной период - это важный этап в развитии психики ребенка, который создает фундамент для формирования новых психических образований, что будут развиваться в процессе учебной деятельности. Данный период, не какой - то обособленный этап в жизни ребенка, а одна из ступеней в ходе психического развития, взаимосвязанная с другими этапами развития.

Изобразительная деятельность формирует человека разносторонне, влияет на его духовный мир в целом. Эта деятельность развивает глаз и пальцы, углубляет и направляет эмоции, возбуждает фантазию, заставляет работать мысль, расширяет кругозор, формирует нравственные принципы, цветовое восприятие [3, с.4].

Что такое цвет? Из чего он состоит? Почему один веселый, а другой заставляет грустить? Все эти тайны дети постигают на занятиях по изобразительной деятельности.

Из собственного опыта знаю, как важно:

- дать знания об основных и составных цветах;
- научить свободному смешиванию трех гуашевых красок: синей, желтой, красной; смешиванию одной из них с белой или черной краской;
- научить правильному подбору цветовых сочетаний;
- придавать особое значение выбору цветовой гаммы;
- научить ребенка видеть красоту в гармонии красок, ощущать связь между миром цвета и миром собственных чувств.

Т.С. Комарова, являясь крупнейшим специалистом по детскому изобразительному творчеству, в своих исследованиях дает конкретную картину развития у детей чувства цвета, отмечая, что в массе своей дошкольники, как правило, не стремятся к разнообразному цветовому решению и могут выполнить всю работу одним цветом. Даже напоминание педагога о том, что в распоряжении ребенка есть бумага разного цвета, не вызывает у детей желания применять их. Такое явление, считает автор, можно объяснить тем, что в условиях целенаправленного обучения внимание детей чаще обращается на форму предметов, без активного освоения которой изображение получается неузнаваемым, цвет же для них не выступает как обязательное свойство

предмета. Чтобы ребенок усвоил эталонную систему цветов, необходима специальная организация продуктивной деятельности. Задачей обучения является организация восприятия в виде многократных обследований и сопоставлений с собственными изображениями. При отсутствии таких действий в обучении дети без раздумий соотносят незнакомый цвет с хорошо известными: так оранжевый он называет красным [1, с. 25-28].

Для реализации замысла ребенка необходим выбор цвета. Процесс выбора цветовой гаммы для детей довольно труден. Цвет выступает как средство украшения рисунка. Не случайно многоцветность расценивается детьми как средство выразительности и критерий красоты [4, с. 29]. Решить задачу выбора цветовой гаммы можно только, если параллельно с формированием представления о цвете происходит обучение способам и приемам, обеспечивающим решение изобразительных задач на каждом этапе обучения.

Человек живет не в мире изолированных световых или цветовых пятен, звуков или прикосновений. Он живет в мире вещей, предметов и форм, в мире сложных ситуаций. Воспринимает ли человек окружающие его вещи дома, на улице, деревья и травы в лесу, людей, с которыми общается, картины, которые рассматривает, книги, которые читает, он неизменно имеет дело не с отдельными ощущениями, а с целыми образами. Отражение этих образов выходит за пределы изолированных ощущений, оно опирается на совместную работу органов чувств, на синтез отдельных ощущений в сложные комплексные системы. Этот синтез может протекать как в пределах одной модальности (рассматривая картину, мы объединяем отдельные зрительные впечатления в целый образ), так и в пределах нескольких модальностей (воспринимая апельсин, мы фактически объединяем зрительные, осязательные, вкусовые впечатления, присоединяем сюда наши знания о нем). Лишь в результате такого объединения мы превращаем изолированные ощущения в целостное восприятие, переходим от отражения отдельных признаков к отражению целых предметов или ситуаций. Поэтому ощущение цвета нельзя оторвать от восприятия цвета. Обычно нами воспринимается не цвет «вообще», но цвет определенных предметов. Предметы эти находятся от нас на определенном расстоянии, в определенной воздушной среде и бывают освещены прямыми или косвенными лучами белого или цветного света. Кроме цветов поверхности предметов мы воспринимаем среду, через которую видим эти предметы, например туман, дым, окутывающие видимые нами предметы. Наконец, сами предметы могут быть полупрозрачными или «мутными». В этом случае они могут освещаться светом, не только падающим на их поверхность, но и проходящим через них (молочное стекло, полупрозрачные камни). Если цвет не локализуется вовсе, то он воспринимается как цвет пространства. Цвет прозрачных предметов называется цветом поверхности в отличие от цвета пространства [2, с. 235-245].

Дошкольный возраст — это период, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами ощущения и восприятия [5, с. 23].

Успех воспитания и обучения во многом зависит от того, какие методы и приемы использует педагог, чтобы донести до детей определенное содержание, сформировать у них знания, умения, навыки, а также развить способности в той или иной области деятельности.

Детям может быть дано задание коллективно выполнить работу, проиллюстрировать то или иное произведение. Изобразительные умения позволяют ребятам старшего возраста использовать словесные образы не только для создания отдельных персонажей, но и в сюжетном рисовании с большим количеством объектов, передачей окружающей обстановки. Ребята подготовительной группы способны с небольшой помощью педагога создать образ, соответствующий литературному, почувствовать и передать настроение произведения, используя различные цветовые сочетания. При анализе рисунков дети подготовительной группы уже в состоянии дать оценку качеству выполненной работы. Вначале воспитатель помогает вопросами, правильно или нет выполнен рисунок. В дальнейшем дети самостоятельно обосновывают положительную и отрицательную оценки. У дошкольников подготовительной группы появляется самокритичность. Воспитатель должен поощрять в работах ребят выдумку, фантазию, способность мыслить самостоятельно, т. е. то, без чего невозможно сознательное, творческое отношение ко всякой работе [1, с. 23-39].

Таким образом, методика занятий по развитию восприятия цвета изобразительной деятельности требует творческого отношения воспитателей к их проведению. Основным принципом занятий является органичное сочетание обучения (сообщение детям необходимых знаний о цветах, выработка определенных приемов и навыков в работе с цветом — красками) с созданием творческой обстановки, увлекающей ребенка, активизирующей его фантазию и воображение. На занятиях последовательно, в доступной форме раскрывается красота цвета и его сочетаний, начиная с самой простой группы, в которую входят 2—3 цвета, постепенно увеличивая количество цветов, усложняя красочный состав цвета (например, не просто красный, а чуть розоватый, с малиновым оттенком) и кончая комплексом цветовых сочетаний. Процесс развития чувства цвета у детей должен проходить при активном восприятии явлений природы, предметов быта и обстановки, произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, а также специальных художественно-

иллюстративных материалов. Организация педагогических условий вызовет соответствующую эмоциональную реакцию детей, создаст творческую атмосферу в совместной работе воспитателя с детьми.

Список литературы

1. Косминская, В. Б. Халезова, Н. Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей: Лаб. практикум. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 2010. – 189 с.
2. Лернер, Г.И. Психология восприятия объемных форм (по изображениям). - М.: МГУ, 2000. - 446 с.
3. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Средняя группа: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации: метод. пособие для специалистов дошк. образоват. учреждений. – М.: Карапуз-Дидактика, 2007. – 143 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология, феноменология развития, детство, отрочество. - М.: Академия, 2011. – 456 с.
5. Основы дошкольной педагогики /Под ред. А.В. Запорожца. – М. -Просвещение, 2006. – 376 с.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ

Пулина А.А.

Крымский гуманитарный университет, г.Ялта

Социальный заказ современной системе образования обусловлен постоянно возрастающими требованиями информационного общества к качеству образовательных услуг. Несомненно, система образования призвана быть структурой ориентированной на результат, на формирование устойчивой мотивации всестороннего развития личности, на адаптацию к глобальным вызовам современности, на готовность и объективную возможность применить профессиональные знания, умения и навыки в разработке совместных глобальных и региональных проектов.

Актуальность исследования обусловлена изменением парадигм общественного развития, новизной личностных и социальных требований к системе профессионального образования учителя, неудовлетворённостью работодателей качеством результатов профессиональной деятельности преподавателей и недостаточным уровнем готовности к непрерывному профессиональному образованию. Такой подход обуславливает углублённое изучение процесса профессионального развития учителя в системе непрерывного образования как объективной закономерности, а также необходимость профессиональной стандартизации в системе образования.

Процесс стандартизации в производственной сфере является важнейшим элементом управления качеством. Стандартизация определяется как нормотворческая деятельность, которая находит наиболее рациональные нормы, а затем закрепляет их в нормативных документах типа стандарта, инструкции, методики, т.е. комплексе средств, устанавливающих соответствие стандартам. По определению международной организации по стандартизации, это – установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенных областях на пользу и при участии всех заинтересованных сторон, в частности для достижения всеобщей оптимальной экономии при соблюдении функциональных условий и требований техники безопасности[2].

В связи с тем, что современная система образования становится одним из основных ресурсов развития общества и направлена на обеспечение качественных образовательных услуг, возникла необходимость в активной стандартизации, установлении комплекса правил, норм, требований к учителю, как объекту стандартизации. Стандарты обычно представляются в виде документов, содержащих определенные требования, правила или нормы и являются обязательными[4]. Несомненно, замысел и исходные положения стандартов педагога положительны и направлены на: определение точных ориентиров для определения профессиональных компетенций учителя, для оценки его подготовленности к профессиональной деятельности и результатов труда; сохранение творчества и профессиональной свободы учителя; упрощение квалификационных требований и характеристик; сосредоточение внимания учителя на непосредственной работе с учениками.

Законодательной базой данного процесса является Федеральный государственный стандарт, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010г. № 1897, Указ Президента Российской Федерации № 597 от 7.05. 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», приказ Министерства труда России №544-н от 18 октября 2013 г., утверждающий профессиональный

стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Предоставляя описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт, так называемую функциональную карту вида профессиональной деятельности, данный документ определяет обобщенные трудовые функции учителя: педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ, а также трудовые функции, среди которых: обучение, воспитательная и развивающая деятельность. Отдельной строкой выделены педагогическая деятельность по реализации программ различных ступеней образования, а также модули предметного обучения математике и русскому языку. Описание общепедагогической функции в области обучения предполагает целый ряд трудовых действий, среди которых: разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды; планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; формирование универсальных учебных действий; формирование мотивации к обучению; объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся [3].

Анализ требований предъявляемых к умениям учителя выявляет их многовекторность, комплексность и сложность в практической реализации. К необходимым профессиональным умениям относят владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.; объективное оценивание знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями, а также разработка, освоение и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. Особое внимание уделено использованию и апробированию специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Несоизмеримыми являются объём требований к современному учителю в трёх основных направлениях деятельности – обучении, воспитании и развитии и требований к результатам деятельности, определённым федеральными государственными стандартами – предметным, метапредметным и личностным. Однако, предъявляя конкретные требования к образованию и обучению учителя, стандарт не предусматривает требований к опыту практической работы.

В условиях все более явно проявляющейся внутрипрофессиональной дифференциации деятельность учителей разных специальностей характеризуется одновременно и общими однородными элементами: организационными, педагогическими задачами. В связи с этим осознание общего и особенного в разных видах педагогической деятельности, а также целостности педагогического процесса является важнейшей характеристикой стандарта современного учителя. Рассматривая процесс стандартизации в образовании как деятельность по установлению норм, правил и характеристик для достижения качественного результата работы и образовательных услуг в соответствии с уровнем развития современной науки, техники и технологии, для обеспечения информационной, технической и кадровой совместимости, необходимо выделить особые профессиональные стандарты учителей-специалистов в сфере каждого учебного предмета. В рамках нашего исследования перспективным является разработка стандартов учителей, преподающих естественнонаучные дисциплины. Профессиональные стандарты являются основой разработки образовательных стандартов, методических материалов, программ профессионального обучения и установления квалификационных уровней. Профессиональный стандарт учителя является векторным документом, определяющим трудовые функции, квалификацию, личностные качества, а также направления и задачи профессионального развития учителя. Деятельностный подход, основополагающий для федерального государственного стандарта второго поколения, позволяет рассматривать профессиональное развитие процессуально и динамически как механизм формирования и развития субъекта профессиональной деятельности в контексте жизненного развития [1]. Профессиональное развитие педагогов можно определить как процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих достижение каждым обучающимся образовательных результатов, определенных государственными образовательными стандартами, и, тем самым, способствующих развитию личности ребенка на основе формирования комплекса компетентностей. Стандарт профессионального развития

учителей должен быть направлен на объединение в единую систему всех элементов, обеспечивающих применение новых знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных потребностей, решения педагогических проблем, достижения позитивных результатов в процессе непрерывного профессионального образования. В динамичных условиях современного общества деятельность успешного профессионала характеризуется готовностью к переменам, мобильностью, способностью к нестандартным трудовым действиям, ответственностью и самостоятельностью в принятии решений.

Список литературы

1. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти // Порівняльна професійна педагогіка. — К.; Хмельницький: ХНУ, 2011. — Вип.1. — С.97-106.
2. Ребрин Ю.И. Управление качеством [Электронный ресурс] / URL: http://www.aup.ru/books/m93/5_1.html (дата обращения: 28.07.2014).
3. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : Приказ Мин. труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544 / [Электронный ресурс] / URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 28.07.2014).
4. Энциклопедия. Социология / А. А. Грицанов [и др.]. — Минск: Интерпрессервис, 2003. — 1312 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Орлова Е.Л., Старокожев П.В.

Академия ФСО России, г.Орёл

На длительном пути развития современного общества физическая культура представлялась как совокупность ценностей, представленных в воплощении материальных и духовных потребностей общества. Роль физической культуры зависит и меняется в процессе развития общества и определяется характером ее использования, начиная от установок «Чем я сильнее, тем добуду больше пищи» и заканчивая «Здоровье – главная ценность жизни». Таким образом, физическая культура, а именно ценностные ориентации личности в области ее развития могут рассматриваться как мерило уровня развития общества в целом.

В современной высшей школе формирование системы ценностей личности обучающихся в процессе компетентностного подхода носит приоритетный характер. Однако педагогическая практика и результаты педагогических исследований позволяют утверждать, что попытки решения проблемы формирования профессиональных компетенций будущих военных специалистов только за счет введения в учебный процесс вуза новых педагогических технологий малопродуктивны, если не учитывается необходимость формирования системы ценностей личности. Вместе с тем, теоретический анализ многочисленных опубликованных работ в области теории и методики профессионального образования, свидетельствует о том, что проблема формирования профессиональных компетенций будущих военных специалистов остается малоисследованной в аспекте влияния на этот процесс системы ценностей личности.

Научные сведения, отражающие ту или иную сферу человеческой деятельности, иногда носят разрозненный характер. В связи с этим в процессе развития личности не всегда присутствует целостность понимания, того как формировать индивидуальную физическую культуру молодых людей. Обучающиеся, осознавая важность сохранения и укрепления здоровья, то есть, признавая его приоритетную ценность, в силу воздействия внутренних и внешних факторов (слабая сила воли, отсутствие комфортных мест для занятий, недостаток знаний для самостоятельных тренировок, неумение планировать свободное личное время, отсутствие четких целевых установок и т.д.) не всегда прикладывают должные усилия для достижения необходимых результатов. Следовательно, наряду с умениями анализа своей деятельности, навыками применения современных технологий, инновационных методов и форм обучения курсантов вузов не менее важно научить преподавателя разбираться в психолого-педагогических вопросах, в проблеме формирования системы ценностных ориентаций обучающегося в вузе, самоанализу своей педагогической деятельности, в частности ее гуманистической направленности [1]. На взгляд авторов статьи, формирование системы ценностных ориентаций курсанта военного вуза необходимо осуществлять с позиций технологического, личностно ориентированного, рефлексивного и компетентностного подходов.

Одним из определяющих условий успешного протекания педагогического процесса является его конструирование, включающее в себя диагностику, анализ, прогнозирование и проектирование деятельности, своевременное внесение корректирующих воздействий (по результатам текущего контроля) в течение всего цикла занятий. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности преподавателя, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и обучающихся.

Таким образом, технологию конструирования педагогического процесса в вузе, например, по физической подготовке целесообразно представить как, единство следующих структурных компонентов: конструирование содержания дисциплины в контексте будущей профессиональной деятельности; внедрение в процесс обучения целесообразных методов и средств, необходимых при изучении дисциплины и гарантирующих достаточно высокий уровень эффективности и качества дидактического процесса и формирование ценностной системы личности обучающегося.

Исходя из этого, совокупность вышеуказанных элементов можно представить как комплексную систему последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации развивающей деятельности в рамках изучения дисциплины «Физическая подготовка», стимулирования активности курсантов, осуществления коррекции в ходе учебного процесса, организации текущего и итогового контроля.

Немаловажное место среди других структурно-дидактических компонентов, которые могут быть использованы для физической подготовки будущих военных специалистов, занимает аспект формирования системы ценностей личности, являющийся, по существу, реализацией замысла и проекта функционирования педагогического процесса.

Содержание модели формирования системы ценностей курсанта в процессе изучения дисциплины «Физическая подготовка», может быть представлено взаимосвязанной системой таких педагогических звеньев, как определение наиболее значимых целей и задач; обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его успешного протекания; применение выбранных средств, методов и приемов осуществления педагогического процесса; использование необходимых приемов стимулирования активности курсантов; установление обратной связи и своевременная корректировка хода учебно-воспитательного процесса.

Перед преподавательским составом военных вузов стоит важная задача реализации требований в соответствии с ФГОС ВПО, формирование профессиональных компетенций будущих военных специалистов. Стратегическая цель: повышение качества подготовки выпускников вузов, подготовка лично зрелого специалиста [2]. Однако без решения проблемы формирования системы ценностей личности, в процессе получения ею высшего военного образования, такая стратегическая цель не может быть достижима.

Список литературы

1. Кошелева А.О. Концептуальные подходы к подготовке лично зрелого специалиста в условиях вуза/ А.О. Кошелева// Высшее образование сегодня. – № 3. – М., 2009. – С. 71 – 73.
2. Степанов Р.И. Технологический подход к гуманизации образования. // Наука и образование. – 2003. – №3.

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Булысова Т.В.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г.Елец

В процессе обучения в современных вузах активно используются такие средства информационно-коммуникативных технологий, как электронные учебные пособия. Они представляют собой программное средство, обладающее тремя основными функциями. Первая функция отражает решение конкретной педагогической задачи в определенной предметной области. Вторая функция осуществляет законченный цикл обучения в этой области. Третья, фактически, реализует взаимодействие педагога с обучающимися.

Электронное учебное пособие позволяет включать в себя существенно больше учебных и наглядных материалов, тем самым обогащая традиционные формы обучения. Электронные учебные материалы в виде пособия или учебника облегчают понимание учебной дисциплины за счет иных способов подачи; допускают адаптацию в соответствии с уровнем подготовки, интеллектуальными возможностями и потребностями

обучающегося; обеспечивает самоконтроль на всех этапах работы; дает возможность обращаться к подсказкам, получать необходимые разъяснения практически неограниченное количество раз.

В электронных учебных пособиях широко используются графические образы и мультимедиа. Такие пособия обладают интерактивностью, то есть обеспечивают обратную связь с обучающимися. Очень важно, что при использовании таких пособий имеется возможность моментального перехода на сопутствующий и дополнительный материалы. Однако, без создания специальных педагогических условий невозможно эффективно использовать электронные учебные пособия. Например, педагогу необходимо создавать условия для самостоятельного изучения материала студентами, учить их пользоваться навигацией по всему учебному материалу и активно использовать справочный раздел, осуществлять оперативный промежуточный и окончательный контроль уровня знаний.

Известно, что часто электронным учебником называют обычный текстовый учебник, представляемый обучающимся в электронном формате. То же самое можно услышать об учебниках, в которых обилие текстового материала сопровождается построчным голосовым чтением.

Чтобы учебное пособие стало хорошим электронным средством обучения, необходимо не только перевести его в «электронный вид», но и произвести качественные преобразования.

Вместе с тем, электронное учебное пособие является совместным трудом преподавателя вуза и программиста, обязательно требуется участие методиста в области компьютерной дидактики. Именно методист осуществляет разработку структуры курса и логической схемы функционирования обучающей программы, выдает рекомендации по формированию экранных модулей.

Сложным является этап структурирования учебного материала той или иной дисциплины, изучаемой в вузе, проработка текстов заданий, подбор иллюстраций, графиков, таблиц, раскрывающих содержание элементов учебного курса.

Кроме основного блока материалов, включающего в себя теоретико-познавательный компонент (ключевые понятия и термины, основные факты, процессы, эксперименты, описание основных теорий, выводы и т. п.) и инструментально-практический компонент (характеристики методов познания, способов самостоятельного поиска знаний, составление и описание практических задач и упражнений и т.п.) необходимо отработать и дополнительные блоки. Например, блок дополнительного разъяснения материала по наиболее сложным разделам, блок заданий и практикумов, интернет-ссылки, словарь терминов, справочных материалов за рамками учебной программы, а также нормативные базы и хрестоматии. Отдельные блоки учебного материала могут заменяться, добавляться или обновляться в ходе обучения. В отличие от традиционных «бумажных» учебников замена электронных блоков не обременяется существенными затратами по переизданию.

Если анализировать «техническую сторону» проблемы подготовки учебного электронного пособия, то много времени занимает определение форматов представления материалов, выбор инструментария и разработка пользовательского интерфейса.

Еще одним важным звеном в процессе подготовки учебного электронного пособия является разработка методики использования программы в учебном процессе.

Вместе с тем, создание электронного учебного пособия еще не гарантирует его успешного использования в практике преподавания вузовских дисциплин. Нужна специальная методика построения учебного процесса, нацеленная на использование электронных пособий в учебном процессе вуза, подготовка и переподготовка кадров для работы в условиях модернизации высшего образования.

Важно понимать, что при наличии этих условий электронные средства обучения могут стать эффективным инструментом учебного процесса вуза и позволяет повысить качество обучения студентов.

Рассуждая о том, какие дидактические средства активно используются в современном образовании (вербальные и невербальные), следует отметить, что современный этап развития культуры характерен её девербализацией, при которой вербальные формы передачи информации заменяются невербальными во всех коммуникативных структурах [1].

В сфере образования широко используются электронные средства (аудио- и видеосредства, компьютерные технологии и т.д.) обучения. В будущем электронные учебные пособия должны стать основой вузовского обучения.

Список литературы

1. Тюрина Л.Г. Вузовский учебник сегодня и завтра // Высшее образование в России. – 1998. - №1.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА», «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

Сокольникова Ф.М.

СВФУ имени М.К. Аммосова, РФ, г. Якутск

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками. Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоение студентами знаний и формирование профессиональных умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

А.М.Смолкин дает определение активным методам обучения как способа активизации учебно-познавательной деятельности студентов [3], которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

В преподавании дисциплин «Основы менеджмента», «Управление персоналом» требуется не только ознакомление с теоретическими основами, но и обучение определенным практическим аспектам. Метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе. Задача преподавателя состоит в подборе соответствующего реального материала, а студенты должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих (других студентов и

преподавателя) на свои действия. При этом нужно понимать, что возможны различные решения проблемы. Поэтому преподаватель должен помочь студентам рассуждать, спорить, а не навязывать им свое мнение. Студенты должны понимать с самого начала, что риск принятия решений лежит на них, преподаватель только поясняет последствия риска принятия необдуманных решений [4].

Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов в контроле времени работы, в побуждении студентов отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении всех студентов группы в процесс анализа кейса.

Периодически преподаватель может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу.

Метод кейс-стади – это интерактивная технология для краткосрочного обучения студентов, на основе реальных или вымышленных бизнес – ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у слушателей новых качеств и умений.

Использование этого метода необходимо потому, что он позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни. Можно быть замечательным специалистом-теоретиком (российская система высшего образования может с легкостью обеспечить высокий уровень теоретических знаний), но научиться находить наиболее рациональное решение, быть готовым соотносить изученный материал с практикой – этому нужно учиться с помощью активных методов обучения, в том числе включая кейсы в учебные курсы. Цель метода кейс-стади – научить студентов, как индивидуально так в составе группы:

- Анализировать информацию;
- Сортировать ее для решения заданной бизнес-задач;
- Выявлять ключевые проблемы;
- Генерировать альтернативные пути решения и оценивать их;
- Выбирать оптимальное решение и формировать программу действий.

Студенты во время работы над конкретным случаем находятся в центре процесса решения определенной проблемы. Как правило, группы разбиваются на более мелкие и более активные рабочие подгруппы, состоящие из 4-6 человек. В этих малых группах изучают материал данного случая и разрабатывают предложения для решения проблемы, которые потом обсуждаются всей группой. Технология кейс-метода включает несколько этапов и последовательных действий.

№	Фаза	Цель
1	Знакомство с конкретным случаем.	Понимание проблемной ситуации и ситуации принятия решения.
2	Получение информации из материалов кейса и благодаря самостоятельной обработке информации.	Научиться добывать информацию, необходимую для поиска решения и оценивать ее.
3	Обсуждение: обсуждение возможностей альтернативных решений.	Развитие альтернативного мышления.
4	Резолюция: нахождение решения в группах.	Сопоставление и оценка вариантов решения.
5	Диспут: отдельные группы защищают свое решение.	Аргументированная защита решений.
6	Сопоставление итогов: сравнение решений, принятых в группах с решением, встречающимся в действительности	Оценить взаимосвязь интересов, в которых находятся отдельные решения.

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе. Но также следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опыта.

Список литературы

1. Барахсанова, Е. Ф. Научно-методическое сопровождение основной образовательной программы для аспирантов посредством кейс-технологии / Е. Ф. Барахсанова, А. В. Мордовская, С. В. Панина // Философия образования. — 2012. — № 1. — С. 187–192.
2. Л. С. Выготский. Собрание сочинений в 6 томах. - Издательство: «Педагогика», - 1983 г.
3. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М., 1991.
4. Шумилова Ю.А., Использование метода кейс-стади при преподавании маркетинговых дисциплин, Научно-метод.журнал №9, 2009
5. Фурс, М. В. Интерактивные формы обучения – средство повышения уровня профессиональной подготовки студентов: / М. В. Фурс // Almamater. — 2011. — № 10. — С. 29–33.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЁТ, АНАЛИЗ И АУДИТ» ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

Твердынина Т.Б.

Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), г.Москва

На протяжении многих столетий бухгалтерский учёт сопровождает экономическую деятельность любого предприятия и организации. Нормальное функционирование организации зависит от корректности принятия тех или иных управленческих решений её руководителями, которые, в свою очередь, зависят от данных, представленных бухгалтерией. Соответствующие компетенции закладываются в процессе обучения, а затем постоянно повышаются и совершенствуются в процессе практической деятельности. Для нормального функционирования экономических субъектов требуются специалисты-бухгалтеры разной квалификации и, соответственно, подготовленные по программам различного образовательного уровня. В основе этой подготовки лежит Программа реформирования бухгалтерского учёта [2], которая предусматривает четыре уровня квалификации бухгалтеров:

- бухгалтер с начальным профессиональным образованием (бухгалтер-счетовод);
- бухгалтер со средним специальным образованием (по международным образовательным стандартам – бухгалтер-техник);
- бухгалтер с высшим профессиональным образованием (бухгалтер-экономист);
- бухгалтер с дополнительным к высшему бухгалтерским образованию и практическими профессиональными навыками (профессиональный бухгалтер и аудитор).

В нашей стране в советский период система подготовки бухгалтеров имела логическую и стройную схему. Трёх- и шестимесячные курсы готовили бухгалтеров-счетоводов, в техникумах подготавливали очень квалифицированных бухгалтеров-техников, а в ВУЗах шла широкая подготовка бухгалтеров-экономистов. Именно высшее специальное бухгалтерское образование являлось основой подготовки главных бухгалтеров, руководителей финансовых служб и их заместителей.

Переход от плановой экономики к свободному рынку, появление большого количества предприятий различных форм собственности и возникший вследствие этого дефицит квалифицированных кадров привёл к тому, что учебных заведений, занимающихся подготовкой специалистов данной профессии, появилось весьма много. Каждый технический ВУЗ посчитал необходимым открыть у себя специальность «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит», выпуская бухгалтеров с высшим образованием. И в это время нарушилась численная пропорция между бухгалтерами разной квалификации.

Присоединение России к Болонской декларации в 2003 г [1] и включение в систему подготовки специалистов категорий бакалавров и магистров внесло сумятицу в систему подготовки бухгалтеров. Встал вопрос о соотношении квалификации выпускаемых специалистов и формальных требований к их дипломам. Работодатели стали испытывать затруднение в том, к какой именно категории бухгалтеров следует отнести выпускников, окончивших бакалавриат, специалитет и магистратуру. В настоящее время стандартом ФГОС (третьего поколения) предусмотрена подготовка бухгалтеров по профилю Экономика, направлению 080109.65 «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» [3].

В настоящее время в ВУЗах, готовящих бухгалтеров сложилось следующее положение: бухгалтеры, обучающиеся по программе специалитета изучают теорию бухгалтерского учёта, финансовый учёт, управленческий учёт, бухгалтерскую (финансовую) отчётность, финансовый анализ, экономический анализ,

аудит и ещё некоторое количество учётных дисциплин по выбору в течение 5 – 5,5 лет. В программах подготовки бакалавров сразу несколько профессиональных дисциплин теоретического направления совмещены в одну с названием «Бухгалтерский учёт и анализ». Объём дисциплин предметной подготовки (ДПП), которые в обучении бухгалтерской деятельности традиционно разделяют на учётные и аналитические уменьшен и акцент в них смещён с лекционных занятий к практическим. Аналитические дисциплины сведены к минимуму, что нельзя признать положительным для подготовки реально практикующего бухгалтера. Обучение продолжается 4 года. При этом обращает на себя внимание тот факт, что при сокращении срока обучения доля предметов, относящихся к циклам математических и естественно-научных и гуманитарных, социальных и экономических (ГСЭ) дисциплин становится непропорционально большой и просто не оставляет времени на формирование реальных, а не «книжных» компетенций в избранной студентами профессии. То есть, если раньше бухгалтер специалист после окончания ВУЗа имел довольно чёткое представление о своей профессии, о методах своей работы и объектах, с которыми ему придётся иметь дело и соответствовал квалификации бухгалтера-экономиста, то бухгалтеры-бакалавры представляют собой полуфабрикат, который ещё надо обучить практическим приёмам работы в конкретной отрасли хозяйства, и который зачастую имеет весьма и весьма смутное представление о том, чем ему предстоит заниматься.

Что же касается бухгалтеров-счетоводов и бухгалтеров-техников, то учебные заведения, которые могли бы заниматься их подготовкой исчезли совсем, и если они и остались, то практически ничем себя не проявляют. А их нишу заняли ВУЗы, которые поставляют на рынок труда специалистов фактически имеющих квалификацию счетовода. При этом вновь испечённые бакалавры претендуют на занятие достаточно высоких ступеней в бухгалтерской иерархии. В то же время по своим возможностям это скорее специалисты со средним специальным образованием.

В сложившейся ситуации преподаватели кафедр бухгалтерского учёта как в МАМИ, так и в других ВУЗах столкнулись с проблемой обеспечения достаточно высокого уровня подготовки выпускников, обучающихся в бакалавриате.

Наиболее легко качественно улучшить профессиональную подготовку удалось для бакалавров, обучающихся по очно-заочной (вечерней) форме. Эта категория студентов традиционно была более мотивирована и практикоориентирована. При подготовке бухгалтеров по очно-заочной форме обучения вопрос вовлечённости в профессиональную деятельность традиционно решался просто, поскольку практически все студенты работали в бухгалтериях предприятий различных форм собственности. Но при обучении бакалавров мы столкнулись с тем, что в настоящее время далеко не все студенты-вечерники обучающиеся работают в бухгалтерии, а многие не связаны со счётной работой вообще. При этом достаточно большое количество студентов, обучающихся по очно-заочной форме, на первых двух курсах, которые вообще не работают, а выбрали такую форму обучения из-за меньшей аудиторной нагрузки. Далее хотелось бы поделиться личным опытом преподавания основ бухгалтерского учёта студентам-вечерникам, обучающимся по профилю 080109 «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» направления 080100 «Экономика» в Московском государственном машиностроительном университете (МАМИ).

Рабочей программой подготовки бакалавров-экономистов по очно-заочной форме по профилю «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» на дисциплину «Бухгалтерский учёт и анализ» отводится 54 учебных часа, из которых на лекции отводится 18 часов, а на практические занятия 36. Данная дисциплина охватывает вопросы теории бухгалтерского учёта и основы финансового анализа, на которые специалистам отводилось суммарно 90 часов. В связи с этим представилось целесообразным не делить занятия на чисто лекционные либо практические, а использовать по большей части смешанную форму. Очень важным при такой организации занятий оказался вопрос обеспечения студентов специальными учебными пособиями. Наиболее удобной формой в этом случае оказалась рабочая тетрадь, разработанная автором. При объяснении теоретических положений и возникает необходимость иллюстрирования изучаемого материала с помощью конкретных цифровых примеров. Применение рабочих тетрадей позволяет свести к минимуму рутинную работу по оформлению схем счетов и таблиц балансов. Данным методический приём позволяет резко повысить продуктивность занятия за счёт экономии времени.

Рабочая тетрадь представляет собой сборник задач и упражнений, в котором имеется место для решения задач, а также представлены необходимые для выполнения задания формы и таблицы. Все задания расположены в соответствии с рабочей программой дисциплины и календарным планом.

Так, при объяснении строения и структуры бухгалтерского счёта студенты сначала в рабочей тетради подписывают элементы активного и пассивного счёта в текстовое задание, в котором для ответа оставлено свободное место. Например, на вопрос о том, какими бывают бухгалтерские счета по отношению к балансу, студент в рабочей тетради должен написать:

- а) Активными, они отражают имущество предприятия.
- б) Пассивными, они отражают источники образования имущества.

Далее они знакомятся со структурой счёта, и в представленных в тетради формах указывают элементы структуры в зависимости от того какой это счёт: активный, пассивный или активно-пассивный. Потом в качестве примера заполняют схему структуры счёта конкретными цифровыми показателями в соответствии с условиями, предложенными в задании.

Подобная методика хорошо себя зарекомендовала при объяснении такой трудной темы как влияние хозяйственных операций на валюту баланса. Объяснение материала заключается в последовательном построении баланса после проведения каждой операции. При объяснении этого материала основное время и преподавателя, и студента расходуется на рисование схемы бухгалтерского баланса и заполнение его после записи прошедшего очередного изменения. Если же все формы баланса представлены непосредственно в рабочей тетради, студент и преподаватель сосредоточены именно на материале лекции, а не на работе с карандашом и линейкой. Кроме того отсутствие решения на доске способствует тому, что студент начинает решать задачи в тетради, в которой есть и условия задачи и те таблицы и формы, которые ему надо заполнить, а не ждать, когда эта задача будет решена на доске. Задача преподавателя в данном случае заключается в том, чтобы подойти к каждому студенту и простимулировать его для самостоятельной работы, а в дальнейшем совместно обсудить решение.

Может возникнуть вопрос: не стоит ли материал, содержащийся в рабочей тетради оформить с помощью технических средств обучения (ТСО), включая персональные компьютеры и планшеты? Практика преподавания показала, что этап работы с реальным «бумажным» объектом на этапе предварительного обучения и формирования базовых компетенций безусловно необходим. Проведённое исследование выявило худшие показатели у студентов тех групп, в которых рабочая тетрадь была представлена не в бумажной, а в электронной форме. Естественно, что в дальнейшем студент начинает выполнять контрольные задания и курсовую работу, используя компьютерную технику.

Таким образом, при подготовке бухгалтеров достаточно высокой квалификации по уровню бакалавров, основная нагрузка ложится именно на методическое обеспечение каждого курса. При сокращении времени обучения по специальным дисциплинам, получение необходимой квалификации возможно только при максимальном освобождении лекционного времени от рутины переписывания с доски примеров ирешенных задач.

Список литературы

1. Зона европейского высшего образования Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года
2. Об утверждении программы реформирования бухгалтерского учёта в соответствии с международными стандартами финансовой отчётности: Постановление от 6 марта 1998 г. N 283
3. Сборник примерных программ для направления «Экономика», квалификации Бакалавр: УМО ВУЗов России по образованию в области финансов, учёта и мировой экономики, М.: УМО, 2011

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

АКСИОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Щербакова А.И.

Российский государственный социальный университет, г.Москва

Современный учитель музыки, стремящийся заразить своих учеников любовью к музыке, научить их вступать с ней в эмоциональный интеллектуальный контакт, в диалог, обогащающий душу, неизбежно сталкивается с проблемой восприятия музыки как одного из самых сложных и многозначных искусств, способных передавать «информацию» о мире и о себе, недоступную слову.

Проблема постижения музыки как особого вида искусства волновала человека во все времена. Уже во второй половине VI века до н.э., начиная с учения Пифагора и его последователей, проблема музыкального

восприятия в центре внимания философии. Пифагорейцы усматривали в музыке сущность бытия - «музыку сфер», которая составляет гармонию всей Вселенной. Постепенно от акцента на акустическую и физическую сторону восприятия музыки более поздние мыслители обращаются к ценностной, этической стороне музыкального искусства. В трудах Платона и Боэция, Аристотеля и Аристоксена музыка занимает значительное место. Аврелию Августину принадлежит по существу первое учение о ритме, опирающееся на способность человека к эстетическому восприятию.

Диалогическое начало, заложенное в музыке, ведет к рождению у исполнителя и слушателя эстетического переживания, в котором, согласно Августину, участвуют и чувственное, непосредственное восприятие, и интеллектуальное. Труды всех ранее перечисленных авторов сыграли значительную роль в изучении путей развития музыки. Однако, с точки зрения постижения ее диалогической сути, чрезвычайно интересно учение французского математика и философа Н.Орема. Н.Орем отмечает и обосновывает связь эстетического удовольствия и новизны звучания, отыскивает виды и принципы числовых соотношений, обуславливающих воспринимаемую красоту звука и отмечает влияние на музыкальное восприятие привычек, возраста, воспоминаний, то есть индивидуальных особенностей слушателя.

Именно здесь кроется разгадка того, что одна и та же музыка по-разному влияет на разных людей, что процесс восприятия музыки - это процесс личностно-ценностного постижения, выбора каждым из множества заложенных в музыке смыслов того, что близок и понятен именно этому конкретному человеку, того, что отзвучивает в его душе, вызывает эстетическое переживание, рождает эмпатию, которую Л. Надирова характеризует как «струны общности».

Осознание диалогичности, заложенной в музыке, ее многоплановости, «многозначности» необходимо каждому учителю. Уверенность в том, что его личное ощущение и есть единственно возможное эстетическое переживание, что другая реакция на прослушанное - результат недостаточной подготовки (что не исключается, конечно), что необходимо правильно настроить учеников, и они все услышат тоже, что и учитель, абсолютно ошибочна, так как противоречит самой сути музыки, идущей от сердца к сердцам и затрагивающей у каждого его самые потаенные струны.

Возвращаясь к истории музыкальной культуры, мы выясняем, что уже XV век знаменуется появлением новых трудов о музыке, где отмечается существенный поворот от схоластики средневековья к гуманистической традиции. Таковы труды фламандских мыслителей Тинкториса и Жоскена Дебре, а позже испанского композитора и теоретика Франсиско Салинаса, итальянцев-Джозеффо Царлино и Винченцо Галилея. Музыка ищет наиболее прямые пути от сердца к сердцу, стремясь к выполнению одной из важнейших своих функций, коммуникативной.

А, в свою очередь, философы Просвещения развивали новое понимание выразительности музыки, все острее ощущая ее диалогическую природу, роль интонации как особого музыкального слова, обращенного к слушателю. Знаменитый философ Адам Смит в своей работе «Теория нравственных чувств...» акцентировал внимание на непосредственность воздействия музыки (от сердца к сердцу), при котором слушатель получает как большое чувственное, так и возвышенное интеллектуальное наслаждение, поскольку музыкальное сочинение представляет собой стройную систему внутренних взаимосвязей, которую следует не только почувствовать, но и осознать, понять, постигнуть, как и в любой другой области познания. Это определение близко к смыслу, который заложит значительно позже, уже в XX веке Т.А. Дорнов понятие «слушатель-эксперт».

Заметим также, что отмеченная в XVIII веке А.Смитом непосредственность воздействия музыки, в XX веке позволила ряду исследователей (А.Лосев, Г.Орлов, Ю.Холопов) отмечать меж субъектный характер отношений между музыкой и постигающей ее личностью, хотя с точки зрения логики мы должны музыку определять объектом познания, а человека, постигающего ее, субъектом. Ю.Холопов постоянно подчеркивал в своих работах, что не только человек изменяется под воздействием музыки, испытывая определенные чувства, волнение, эстетическое переживание, но и музыка меняется, вступая в диалог со слушателем, что каждый человек, постигающий музыку, создает по сути свою интерпретационную модель.

И если музыка-это партнер и собеседник, несущий в себе не только личностный взгляд автора на окружающий мир, но и взгляд воспринимающего ее человека, то какова же роль учителя музыки? На этот вопрос должен себе ответить каждый, кто выбрал профессию учителя музыки. Чему и как он должен учить? Если, признав концепцию диалога как платформу гуманистической парадигмы образования, он не имеет права навязывать свои ценности, свое понимание музыки, то в чем заключается его миссия? Должен ли он пассивно наблюдать за реакцией на прослушиваемое произведение своих учеников или все-таки должен направлять и руководить процессом познания?

Наверное, выявление каждым для себя пути, по которому следует двигаться в профессиональной деятельности, это самая трудная и самая ответственная часть постижения профессии. И если учитель музыки

действительно жаждет сделать свою профессию предельно результативной, ему необходимо создать атмосферу диалогического общения, где учитель и ученик рука об руку обращаются к музыке как партнеру и собеседнику. Где этот партнер и собеседник, в первую очередь, должен быть ИНТЕРЕСЕН (в интерпретации Ю.Лотмана). А если он интересен, то о нем хочется знать как можно больше. И именно здесь роль учителя огромна, потому что он владеет информацией, которую ученик, в силу своего возраста и знаний, еще не имеет. Информацией об эпохе и ее особенностях, о личности композитора и тех духовных исканиях, которые запечатлены в его произведениях. О его страданиях и мечтах, о том сокровенном, что стало основой для его творчества. Не надо рассказывать о музыке, она сама все о себе расскажет, но необходимо увидеть в ней живого человека с его переживаниями и страстями, с его надеждами и разочарованиями.

На современном этапе исторического развития, отличающемся динамизмом, переходом от единой идеологии к плюрализму, от диктата нормы - к ценностному осмыслению социокультурной реальности, особое значение приобретает проблема аксиологической подготовки учителя музыки, при которой обретение знаний и умений сочетается с формированием личностно-ценностного взгляда на музыкально-педагогическое образование. Аксиологическая подготовка учителя музыки создает возможность выстроить целостный учебно-воспитательный процесс, в котором личность встает на путь саморазвития, самосовершенствования, максимальной самореализации и самоактуализации.

Аксиологический подход к проблемам музыкально-педагогического образования выдвигает необходимость анализировать и общие закономерности развития музыкального искусства как носителя ценности, и процесс формирования системы ценностных ориентаций в музыкально-педагогическом образовании, исследовать возможные пути проникновения философской теории ценности в процесс методологического оснащения музыкально-педагогического образования, рассматривать влияние ценностных парадигм на практическую деятельность учителя музыки.

Создание теории ориентации личности в мире музыкально-педагогических ценностей определило новый взгляд на многовековой ход развития музыки как на процесс рождения и самоутверждения музыкальных ценностей в широкой исторической перспективе: от истоков европейской цивилизации и до наших дней. Это дало возможность проанализировать роль музыки в античной системе мироздания, выявить музыкальный этос античности и феномен эллинского духа, возрождающего я через века во имя сохранения и приумножения вечных ценностей бытия, изучить непреходящие ценности барокко и классицизма, понять протест романтической эпохи, выдвинувшей на первый план личностное начало, осмыслить духовные искания музыки XX века.

Таким образом, был выявлен аксиологический аспект исторического хода развития музыкального искусства. Это и определило новый ракурс постижения саморазвивающейся сущности музыки как сложноорганизованной системы, позволило осмыслить взаимообусловленность смены ценностных парадигм в создании постоянно расширяющегося музыкального пространства, выявило необходимость формирования нового взгляда на музыкальный этос нашего времени.

В результате разработки и создания аксиологии музыкально-педагогического образования как теории ориентации личности в мире музыкально-педагогических ценностей появилась возможность обратиться к феномену ценности в современном социокультурном пространстве, к его роли в создании новых парадигм педагогики музыкального образования, к аксиологическому подходу как фундаменту возводимого музыкально-педагогического мироздания, в котором осуществляется процесс восхождения к музыкально-педагогическим ценностям.

Научившись включать механизмы, молодые специалисты обретают свободу общения и деятельности, вступают в активный обмен ценностями (в субъектно-объектных отношениях с музыкой и межсубъектных учитель-ученики). Этот процесс сопровождается постоянным возвышением музыкально-педагогических потребностей и обретением возможности их удовлетворения, что является воплощением идеи неустанного саморазвития и самосовершенствования.

Освоение в процессе аксиологической подготовки теории ориентации личности в мире музыкально-педагогических ценностей позволяет будущим учителям музыки по-новому взглянуть на окружающее их музыкально-педагогическое пространство, осознать его как личностную и общественную ценность, понять взаимообусловленность и взаимопересечение всех происходящих в нем явлений, осознать себя творением его и одновременно творцом новых миров, бесконечно расширяющихся и обогащающих архитектуру музыкально-педагогического бытия.

Аксиологическая подготовка существенно влияет и на мотивационный, и на содержательный, и на операциональный компоненты творческой деятельности будущих учителей музыки, активизирует процесс их ценностного становления. Осуществление аксиологической подготовки учителя музыки в системе высшего профессионального образования позволяет начать систематическое и целенаправленное движение от познания,

ценностного осмысления и оценки музыкально-педагогического образования, к творческому переосмыслению и переоценке полученных знаний, к обретению системы ценностей, являющейся фундаментом духовно-нравственного мира личности.

Благодаря освоению теории ориентации личности в мире музыкально-педагогических ценностей, молодые учителя обретают внутреннюю свободу и уверенность в себе, желание постоянно совершенствоваться в избранной профессии, ставить все новые цели и достигать их, ценить собственное "Я" и пытливо всматриваться в лица каждого школьника, понимая, что высшая ценность и в жизни, и в музыкально-педагогическом образовании - это Человек.

Осуществление аксиологической подготовки в системе высшего профессионального образования на основе постижения будущими учителями музыки теории ориентации личности в мире музыкально-педагогических ценностей и внедрения ее в их практическую деятельность дает возможность искать и находить пути преодоления противоречия между инновационными и консервативными тенденциями современного музыкально-педагогического образования, между ценностной и знаниевой парадигмами, достигать единения традиции и новации во взаимообогащающем диалоге.

Список литературы

1. Гуревич П.С. Философия человека. Часть 1. - М.: ИФРАН, 1999. - 221 с
2. Гуляницкая Н.С. Методы науки о музыке. Исследование. - М.: Музыка, 2009. - 256 с., нот.
3. Достоверность и доказательность в исследованиях по теории и истории культуры. Сборник статей. Книга 1 /Под ред. Г.С. Кнабе- М.: Изд. РГГУ, 2002. - 360 с.
4. Каган М.С. Избранные труды. Т.1. Проблемы методологии. - Спб.: Петрополис, 2006. - 356 с.
5. Культурология. Учебник/Под ред. Ю.Н. Солонина и М.С. Кагана. - М.: Высшее образование, 2007. - 566 с.
6. Психология художественного творчества. Хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко. - Мн.: Харвест, 2003. - 752 с.

ПРОБЛЕМА ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – ПУТИ РЕШЕНИЯ ЭТИХ ПРОБЛЕМ

Саушкина Н.К.

ФГБОУ ВПО "Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева", г.Саранск

Стремительные темпы развития общества неизбежно ведут к изменениям в сфере образования. Государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к современному школьнику. С целью удовлетворения таких требований необходимыми видятся новые подходы к организации учебного процесса. Поэтому на сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков всё чаще прослеживается тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу [1].

При интерактивном обучении учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся задействованы в процессе познания, у них есть возможность понимать и анализировать свои знания и умения. Интерактивный ("Inter" – взаимный, "act" – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо [4]. Иначе говоря, основной целью интерактивного подхода к обучению иностранным языкам является развитие навыков самостоятельного поиска ответов и обучения посредством взаимодействия.

Следует отметить, что при таком подходе представляется необходимым взаимодействие учащихся друг с другом. В результате взаимодействия происходит увеличение словарного запаса учащихся при выполнении совместных заданий, прослушивании аутентичного лингвистического материала и чтении. Такой род взаимодействия учащихся позволяет использовать свои языковые знания в условиях ситуаций, которые максимально приближены к реальной жизни. К тому же, происходит это в атмосфере взаимной поддержки и доброжелательности, что даёт возможность не только получать новую информацию, но и развивать саму познавательную деятельность и навыки взаимодействия, трансформировать их в более высокие формы кооперации и сотрудничества [3].

Необходимо подчеркнуть, что интерактивные упражнения и задания ориентированы не столько на закрепление ранее изученного материала, сколько на активное изучение нового. Это и является важнейшим отличием интерактивной формы обучения иностранному языку от традиционной [6].

Многие специалисты считают, что интерактивные методы, используемые в учебном процессе, должны отвечать следующим требованиям:

- активное, инициативное, творческое участие обучающихся в процессе получения новых знаний;
- накопление, формирование и развитие навыков в процессе групповых и индивидуальных работ обучающихся;
- максимальная ориентировочность результатов обучения к сфере практической деятельности;
- тесное сотрудничество обучающихся и преподавателя в планировании и осуществлении всех этапов процесса обучения [2].

Также, считаю заслуживающим особого внимания и то, что в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. Для выполнения этой задачи целесообразно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

К интерактивным методам обучения иностранному языку можно отнести такие как: работа в малых группах, ролевые игры, деловые игры, проектная методика, дискуссии, интерактивная лекция, эвристические методы и другие [5].

Рассмотрим один из таких методов:

Метод «Пять по пять»

Он предполагает:

- одновременное включение в работу учащихся всей группы;
- развитие устной речи учащихся;
- изучение довольно большого объема учебного материала в рамках одного учебного занятия;
- дифференцирование задания соразмерно с уровнем подготовленности учащихся;
- развитие умений работать с текстом.

Этапы подготовки и проведения

Первый этап работы предполагает выбор учителем текста и деление его на несколько (три-шесть) ориентировочно равных по объему и законченных по смыслу частей. Далее учитель организует расстановку мебели в кабинете и делит учащихся на малые группы. Количество групп при этом должно соответствовать числу смысловых частей текста. Число учащихся в группах также должно быть идентичным и не превышать шести.

Затем каждая группа располагается за отдельными столами, учащиеся получают по одной части текста.

Учитель предлагает в течение 10 минут поработать над содержанием полученной части текста индивидуально. Работа учащегося над содержанием подразумевает внимательное прочтение текста, с целью более точной передачи его основного смысла другим учащимся в произвольной форме (учащийся составляет план, тезисы и т. п.).

По завершении работы учащимся в каждой группе предлагается рассчитаться по порядку и запомнить свои номера. Вследствие этого образуются новые группы: первая группа формируется из первых номеров всех групп; вторая - из вторых номеров всех групп и т. д. В конечном итоге, образуются группы, состоящие из учащихся, каждый из которых имеет в распоряжении по одной части текста.

На конечном этапе учащимся предлагается представить содержание текста в группе. Продолжительность работы составляет около 15-20 минут в зависимости от объема и сложности материала.

По окончании работы учащимся предоставляется возможность задать вопросы друг другу. Учитель в свою очередь в форме вопросов осуществляет проверку понимания учащимися содержания полного текста.

Учителем также могут быть собраны на проверку тетради, в которых учащимися были зафиксированы основные тезисы.

Материальное обеспечение занятия: учебный текст, ксерокопии статьи.

При организации данной методики следует обратить внимание на следующие моменты:

- важно проследить, все ли учащиеся в процессе представления частей текста слушают друг друга;
- необходимо продумать конкретный механизм оценивания понимания учащимися полного текста;
- является целесообразным рассчитать время работы на каждом этапе проведения метода.

Также важно учитывать, что при организации подобной деятельности могут возникнуть такие барьеры как:

- трудность в преподнесении большого объема материала на занятиях;
- активная форма обучения требует чрезмерно много времени для подготовки занятия;
- представляется невозможным применение активных методов обучения в многочисленной аудитории;
- как результат, возможны негативные последствия: отношение педагогического коллектива к новым подходам; влияние оценки учащихся на работу преподавателя; влияние на продвижение по службе.

Существует ещё один барьер – это сопротивление самих учащихся новым подходам и методам. К тому же чем больше опыт учебной деятельности учащихся, тем большее противодействие можно встретить в учебной аудитории.

Важнейшим аспектом организации интерактивных форм обучения иностранному языку для учителя является необходимость учитывать вышеперечисленные барьеры при планировании своего урока и своевременная готовность прилагать определенные усилия по их преодолению.

Таким образом, основополагающими аспектами интерактивного подхода является то, что на занятиях иностранным языком могут организовываться индивидуальная, парная и групповая работа, применяться исследовательские проекты, ролевые игры, кроме того, осуществляется работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Использование интерактивного подхода в обучении иностранному языку, несомненно, повышает эффективность педагогического процесса, а также обеспечивает результативность обучения, однако требует от преподавателя тщательной подготовки к занятию и повышенного контроля деятельности учащихся при выполнении заданий.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2004. – 47 с.
2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. – Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2002. – 262 с.
3. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Флинт, 2008. – 192 с.
4. Куликова Л.Н. Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы [Текст]: сб. науч. ст. по материалам Международной науч.-практ. конф. – Хабаровск: ХГПУ, 2007. – С. 4–28.
5. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – 43 с.
6. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 187с.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ. УГРОЗА ИЛИ БЛАГО ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виневская А.В.

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

Образование является важнейшим социальным институтом, с которым человек начинает взаимодействовать с раннего возраста. Образование сопровождает человека на протяжении всей его жизни.

Новые явления, возникающие в обществе, затрагивают также и сферу образования. Например, уже стал обще употребляемым термин «геймификация». Многими исследователями геймификация рассматривается как новое явление в образовательной практике, а некоторые зарубежные университеты даже создали специальные образовательные курсы, в которых раскрывается теория и практика геймификации в бизнесе, образовании и других отраслях современной жизни.

Геймификация образования, как указывают исследователи Пенсильванского университета, – это применение цифровых методов проектирования игровых проблем в неигровых ситуациях, например, в бизнесе, социальной сфере, а именно: в образовании, коммуникациях и т.д. Сегодня видеоигры являются доминирующей формой развлечения не только у современных детей и подростков, но у взрослой аудитории. Это мощный инструмент для формирования правильных поведенческих реакций, социальных норм, установок, а также обучения в современных условиях.

В связи с тем, что явление геймификации актуализирует содержание современного образования, мы попытались отыскать авторов статей или исследований этого нового направления в современном образовании. Так, авторы статьи — «Геймификация в образовании: Что, Как и Зачем?» - сотрудники Колумбийского университета Джоэл Ли и Джессика Хаммер пишут(далее перевод), что сегодня современные американские школы сталкиваются с серьезными проблемами мотивации студентов и участия их в общественной жизни, а использование игровых контентов и игровых элементов в неигровых ситуациях позволяет помочь школам решить

эти сложные проблемы. Однако, если геймификация должна быть полезной для школ, мы должны лучше понять, как функционирует новая виртуальная среда, и почему это может быть полезно. Приведем цитату дословно: «Today's schools face major problems around student motivation and engagement. Gamification, or the incorporation of game elements into non-game settings, provides an opportunity to help schools solve these difficult problems. However, if gamification is to be of use to schools, we must better understand what gamification is, how it functions, and why it might be useful» [8].

Таким образом, авторы статьи считают, что в процессе использования геймификации преследуется цель не столько создания образовательных видеопрограмм, сколько формирования сообщества, участники которого помогают друг другу, соревнуются друг с другом и мотивируют друг друга в игровом интернет пространстве. Целью геймификации в образовании может быть создание такой системы, в которой успешность игры участника зависит от его навыков и знаний, которые можно перенести из виртуального в реальный мир.

В отечественной педагогике также имеются сторонники геймификации, которые настаивают на скорейшем введении видеопрограмм в образование. Несомненно, что современные технологии, которые уже закреплены Федеральными государственными образовательными стандартами, будут освоены педагогами и использованы в образовательном процессе. Но так ли безобидны нововведения, которыми изобилует западная цивилизация, и которые мы пытаемся подхватывать и ввести в наш образовательный процесс?

Итак, коллеги Пенсильванского университета предлагают курс по замене стандартного процесса образования на созданный компьютерный курс, состоящий из игр, позволяющий в игровой форме выстраивать процесс обучения и формирования социальных навыков поведения. На что опирается идея полноценной замены процесса обучения как социального взаимодействия на получение бонусов и участие в компьютерном квесте? Как оказалось, эта идея опирается на работы известного русского ученого Л.С. Выготского, и, в частности, на его высказывание о том, что «...игра формирует зону ближайшего развития. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» («...play creates a zone of proximal development of the child. In play a child always behaves beyond his average age») Класс размещен на сайте <https://class.coursera.org/gamification-003/lecture/28>.

Не вправе спорить с известным русским психологом, однако заметим, что речь в цитате Л.С. Выготского идет об игре дошкольников, а точнее об их игровой деятельности. И хотя автор с глубоким уважением относится к работам американских коллег, а также понимает необходимость использования новых технологий в современном образовании, тем не менее, формирование методологического базиса в исследованиях, касающихся использования компьютерных игр, как это преподнесено в авторском курсе американских коллег, вызывает некоторое сомнение. Формируя концептуальную идею использования компьютерных игр в образовательной практике, авторы курса геймификации очевидно упустили из виду то, что для каждого возрастного периода характерен свой ведущий вид деятельности. Так, в дошкольном периоде – это игровая деятельность, в младшем школьном возрасте – это учебная деятельность, для формирования которой необходимо «отыграть» свой период как в предметных и сюжетных, так и в сюжетно-ролевых играх.

Какая игра имеется в виду? Обратимся к концепту слова «игра» и заметим в этой связи, что в концепте слова «игра» отсутствуют смыслы «безделье», «несерьезное времяпрепровождение» [5]. В то же время игра понимается как олицетворение высокоинтеллектуальной деятельности и/или аналог сознательной деятельности как таковой. Т.е. имеется в виду, прежде всего, игра как смысловое действие (в английском контексте play), а не алгоритмическое действие (game). Другими словами, игра как развлечение представляется в контексте «game», а игра как обучение – «play». Возникает вопрос, на основании чего цитируются работы Л.С. Выготского об игровой деятельности дошкольников, если речь в интерактивном курсе идет о компьютерных играх, которые должны мотивировать студентов или взрослую аудиторию?

Что касается сути игры или игрового действия, то необходимо вспомнить о работах таких исследователей, как Ж. Пиаже (который рассматривал игру как естественную по своей природе, присущую ребенку активность, в рамках которой он познает мир) [6], Л. Выготского (игра имеет, прежде всего, социальную природу) [2], Д. Эльконина (игра определяется как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением) [7]. В Психологическом словаре игра определяется как «... форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий» [5].

Игровая деятельность, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, формирует психические качества и личностные особенности ребёнка, поэтому не стоит смешивать игровую деятельность дошкольника или младшего школьника и взрослого человека – студента (как было подано в курсе Геймификации). Ведь именно игра как деятельность, а не компьютерные игры, влияет на формирование произвольности психических процессов, оказывает постоянное влияние на развитие умственной деятельности,

развивает воображение, речь, мышление, даёт основные навыки общения со взрослыми и сверстниками, учит взаимопониманию и взаимопомощи. Внутри игровой деятельности начинают складываться элементы учебной деятельности, которая в школе станет для ребенка ведущей. «Отношение игры к развитию, — писал Л. С. Выготский, — следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития... По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [2]. Таким образом игра рассматривается Л. С. Выготским как интеллектуальная деятельность, осуществляемая в адекватной для дошкольного возраста форме. Сначала в игре более высокий уровень развития психики и сознания возникает в виде зоны ближайшего развития ребенка, а затем уже становится уровнем его актуального развития: «... в игре возможны высшие достижения ребенка, которые, завтра станут его средним реальным уровнем...». В игре высшие психические функции достигают такого уровня развития, который в обычной жизненной ситуации у детей пока не проявляется [2]. Заметим, что исследования Л.С. Выготского касались, прежде всего, игры как ведущей деятельности.

Некоторая путанность и не исследованность влияния компьютерных развлечений и программ на высшую нервную деятельность привели к непониманию и неспособности разделить взаимодействие с компьютерным симулятором и развитие психических процессов, которые происходят в дошкольном возрасте. Эта путаница в переводе работ Л. Выготского или в исследовании методологических и концептуальных основ привела к нескольким искаженным суждениям коллег, которые структурировали курс «Геймификация» и продвигают его на сайте <https://www.coursera.org/>.

Еще хочется процитировать Л.Выготского: «Путь от игры к внутренним процессам в школьном возрасте — внутренняя речь, логическая память, абстрактное мышление (без вещей, но в понятиях) — есть главный путь развития. Кто поймет эту связь, тот поймет главное, в переходе от дошкольного к школьному возрасту» [2]. Но это происходит только в том случае, если в игре возникли предпосылки будущих новообразований младшего школьного возраста. Следовательно, переход от дошкольного к школьному возрасту осуществляется в тот момент, когда игра выполнила свои функции по созданию зон ближайшего развития и эти функции должно взять на себя школьное обучение. И речь здесь отнюдь не о компьютерных квестах, а об игре, как совместном действии, о деятельности, о формах общения и отношения ребенка со взрослыми, где содержанием игры является мир вещей и мир людей (М.И. Лисина) [4]. Поэтому не стоит смешивать и путать в курсе Геймификации два понятия, которые должны быть разведены в английском языке – play, как игровая деятельность и game, как законченный этап двигательного действия. И тем более, не стоит смешивать производные от этих понятий, которые мы уже получаем «на выходе», как готовые терминологические штампы.

Чем же грозит всеобщая геймификация в школьном образовании? Опустим значимость геймов в бизнесе и экономике. Школьное обучение в перспективе будет заполнено различными геймами, в которых сделана ставка, прежде всего на облегчении процесса обучения и на развлечении. Всеобщая империя развлечений, которой в перспективе может стать образование, будет плодить инфантильных, зависимых от внешнего контроля и бонусного ресурса личностей. То, над чем «бьется» современная система образования – формирование компетентной и конкурентоспособной личности в современном мире нельзя воспитать только квестами разного уровня сложности и набором кубков по результатам их прохождения. Формирование личности – это процесс социальный, сложный и длительный, именно поэтому его упрощение в геймах может привести к отуплению, упрощению восприятия, потере возможности творчества в современном мире [1].

В игровой деятельности как в будущей деятельности ребенка осуществляются те поступки, к которым он будет способен в реальном поведении лишь через некоторое время. В игровой деятельности ребенок обучается действовать в ситуации, которая требует познания, а не только непосредственно переживается. Действие в придуманной ситуации приводит к тому, что ребенок учится управлять не только восприятием предмета или реальных обстоятельств, но и собственным поведением [3]. Геймы и всеобщая геймификация, упрощая мир, переводя его в двумерную плоскость, делает ставку на развлечение и педалирование успеха.

Несомненно, компьютерные геймы — это современный и полезный инструмент, который может быть успешно использован в обучении. Только нужно помнить, что их эффективность напрямую зависит от того, насколько адекватно они интегрированы в общую стратегию обучения.

Список литературы

1. Винева А.В. К проблеме профессиональной мобильности педагога. //Иновации в образовании. 2012.- №8.-С.49-59.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологии развития ребёнка // Вопросы психологии. 1966.- № 6.- С.62-68.

3. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И.В.Дубровиной. – 6-е изд. — М.: Академический проект, 2001.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986.
5. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/09.php
6. Пиаже Ж. Избранные психологические произведения.-М., 1986.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.-М., 1989.
8. Joey J. Lee, Jessica Hammer. Gamification in Education: What, How, Why Bother? <http://www.gamifyingeducation.org/research/gamification-in-education-what-how-why-bother.html>

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПОНЯТИЕ, ЗНАЧЕНИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Горяинова Л.В., Данилина Я.В.

Московский государственный университет экономики, статистики, информатики (МЭСИ), г.Москва

В Прогнозе долгосрочного социально –экономического развития Российской Федерации на период до 2030 году предполагается, что будет достигнута стратегическая цель развития РФ - обеспечен выход на уровень экономического и социального развития, соответствующий статусу России как ведущей мировой державы XXI века, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан. По уровню производительности труда российская экономика вплотную должна приблизиться к мировой технологической границе, а качество жизни граждан превысит средний уровень для стран - участниц Организации экономического сотрудничества и развития[6].

Для достижения этих целей требуется модернизация содержания основных образовательных программ и методов обучения. В стремительно меняющемся мире образование составляет основу прогрессивного движения к построению глобального инновационного общества, экономики, основанной на знаниях. Эффективная система образования, обеспечивающая непрерывное совершенствование профессиональных компетенций, генерирование новых идей и их воплощение, является основной движущей силой реализации конкурентных преимуществ инновационного развития экономики[10,р.2].

Многие страны мира проводят реформирование системы образования. Европа осуществляет модернизацию системы высшего образования в соответствии с Лиссабонской стратегией, направленной на превращение Евросоюза в наиболее конкурентоспособную и динамичную экономическую зону в мире [1]. Стратегия наметила пять ключевых целей: повышение конкурентоспособности, создание динамичной экономики, основанной на знаниях, увеличение занятости, обеспечение социальной сплоченности, улучшение состояния окружающей среды.

Разработанная в европейских странах инновационная стратегия в системе высшего образования делает акцент на двух взаимосвязанных направлениях: развитие человеческого капитала для инноваций и внедрение инноваций в образование и обучение[9,р.1]. Как подчеркивается в данной стратегии, без формирования и развития человеческого капитала невозможно осуществлять инновационную деятельность. С другой стороны, эффективное внедрение инноваций в образовательный процесс способствует повышению качества человеческого капитала[8,с.122-127].

Изучение и обобщение мирового опыта развития системы образования в университетах мира позволяет сделать вывод о том, что инновационность современных образовательных программ определяется трансформацией и сменой парадигм в области педагогики, контента учебных материалов. Значительное место в этом процессе занимает широкое использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ) и электронного обучения, что обеспечивает переход от репродуктивного усвоения знаний к когнитивному.

Основные причины возрастания роли электронного обучения в современном мире – широкомасштабное, комплексное внедрение технических новшеств педагогики, развитие дистанционного обучения, организационные изменения, актуализация способа получения знаний и возрастание доходности образовательных проектов. Электронное обучение позволяет добиться высокого качества обучения, ориентированности преподавателя на

студента, совершенствования педагогических методов, гибкости подачи материала, доступности инфраструктуры ВУЗа, эффективности процедуры обеспечения методологической базы последующих разработок.

Одной из наиболее перспективных для электронного обучения становится применение технологий Web 2.0, которые обеспечивают активное взаимодействие пользователей. Студенты хотят быть полноценными участниками процесса обучения, его авторами и рецензентами. Новые технологии сделали учебный процесс гибким и не зависимым от места и времени обучения. Инструментами e-learning 2.0 являются блоги, вики, подкастинги, социальные закладки, хостинги медиапроектов [3, с.25-30].

ИКТ оказывают как положительное, так, к сожалению, и отрицательное влияние на систему образования. С одной стороны, они открывают огромные возможности для дистанционного обучения, которое само по себе подразумевает большую долю самообразования и развития. С другой стороны, исследователи этой проблемы отмечают, что, например, «скольжение по поверхностям» Интернета освобождает учащегося от необходимости не только занимать активную позицию по «добыванию» знаний, но и от самостоятельного мышления[5]. Каждый практикующий преподаватель согласится с этим.

Между тем, любому человеку, избравшему для своей реализации сферу деятельности в экономике, основанной на знаниях, будет необходим широкий спектр компетенций, дающих возможность, с одной стороны, учиться и переучиваться, с другой – заниматься самообразованием[7].

Новые тенденции в развитии общества, вызывая необходимость смены парадигмы в области педагогики, влияют на педагогическую систему, изменяя все элементы этой системы: цель и содержание обучения, самих обучаемых и обучающих, методы, средства и формы обучения. В информационно-образовательных средах (ИОС) каждый из этих элементов педагогической системы получает новое звучание, изменяя своё содержание.

Возросший объём информации, необходимой при изучении дисциплины, не позволяет преподавателю вместить её в отведённые для этого академические часы, что предъявляет повышенные требования к организации самостоятельной работы студентов. Возрастание роли самостоятельной работы студентов повышает в практике современного образования значимость форм и методов работы, стимулирующих самостоятельность и творчество студентов.

Проблемой, непосредственно связанной с возможностью формирования компетенций и образования специалиста инновационного типа, является недостаточность у выпускников школ и студентов младших курсов мотивации, а также навыков самостоятельной работы, поиска и анализа информации. Необходимо значительно усилить те элементы педагогической системы, которые формируют навыки самостоятельной работы, мышления и креативные качества будущих специалистов. С этой целью необходимо, начиная уже с первого курса, прививать студентам эти навыки на всех стадиях познавательного процесса – поиска, идентификации, анализа, усвоения, обобщения и генерации знания. Одним из шагов, направленных на достижение этой цели, является преодоление репродуктивного стиля подачи материалов лекции посредством введения опережающего самостоятельного ознакомления студентов с материалами лекции. Результат самостоятельной работы в большой степени зависит от уровня мотивации студента, для активизации которой необходимо создание системы адекватных и эффективных стимулов.

Для определения мотивации в процессе опережающей подготовки к занятиям в Московском государственном университете экономики, статистики и информатики (МЭСИ) было проведено анкетирование студентов первого курса, для чего исследовательской группой была разработана анкета, ответы на вопросы которой позволили достичь определённых результатов. Поскольку студенты ещё не сталкивались с опережающей системой подготовки к лекциям, мы начали изучение их поведения с исследования процесса подготовки к семинарским занятиям. Важно было понять, какие стимулы заставляют студентов готовиться к семинарам. 77% студентов ответили, что эту подготовку стимулирует балльно - рейтинговая система, 56% - желание лучше понять пройденный материал, 30% опрошенных ответили, что их стимулируют устные опросы на занятиях и им не хочется при этом выглядеть хуже своих товарищей[2, с.20].

Процесс взаимодействия преподавателя и студентов представляется системой, в которой элементами взаимодействия выступают: содержание курса; методика преподавания, скорректированная с целью выделения элементов, необходимых для проведения самостоятельной работы; модифицированная структура учебно-методического комплекса (УМК); система дистанционного обучения «Виртуальный кампус»; система стимулов и мотивации.

Методически обеспечить самостоятельную работу студентов – значит составить перечень форм и тематику самостоятельных работ, сформулировать их цели и задачи, разработать методические указания, подобрать учебную, справочную и научную литературу. Опережающая самостоятельная работа (ОСР) теоретического характера успешна и эффективна только тогда, когда студентам доступны необходимые методические материалы.

Для размещения этих материалов эффективно использование Виртуального кампуса, в котором по каждой теме должны быть выложены материалы: календарный план с указанием сроков выполнения работ, структурно – логическая схема содержания темы, на которой выделены элементы для самостоятельного изучения, показано их место в курсе и взаимосвязь с другими элементами темы; презентации, разъясняющие эти вопросы, планы коллоквиумов, практикумы, объявления, ссылки на источники информации в Интернете, список литературы для подготовки по теме [4,с.95]. Обучающая система позволяет проводить промежуточное и итоговое тестирования, размещать индивидуальные задания. Для установления обратной связи со студентами в процессе ОСР используется консультационный форум, выходя на который студенты могут задавать вопросы по сложным проблемам курса.

Разработка методики педагогического обеспечения ОСР студентов в процессе подготовки к лекциям основана на следующих принципах: опережающего обучения, интерактивности, индивидуализации обучения, идентификации, регламентации обучения, опоры на базовые знания и умения, обратной связи, допустимости внешнего контроля и самооценки.

Методика педагогического обеспечения ОСР студентов представляет собой следующие этапы работы:

- 1) Обоснование сущности, значения, целей и задач ОСР.
- 2) Знакомство студентов с системой заданий по ОСР для самопроверки и указаниями по их выполнению.
- 3) Определение дидактических единиц темы курса, которые могут быть вынесены на самостоятельное изучение. При этом преподаватель должен руководствоваться тем, что предлагаемый для ОСР студентов материал:
 - а) знаком по школьным учебникам;
 - б) изучался в других учебных курсах ;
 - в) является лёгким для понимания.
- 4) Разработка методических материалов, необходимых для организации ОСР студентов: усовершенствованных УМК по дисциплинам, опережающих заданий, контрольных работ в форме компьютерного тестирования.

5) Самоорганизация студентов и их непосредственная деятельность над выполнением составленных преподавателем заданий.

б) Контрольно-оценочный этап – осуществление оперативной проверки и корректировки деятельности студентов, осуществление промежуточного контроля.

Наше исследование подтверждает, что важнейшим стимулом для выполнения ОСР студентов является использование балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов. Использование этой системы контроля направлено на повышение качества учебного процесса на основе регламентации промежуточных контрольных мероприятий по каждой учебной дисциплине, структурирования и активизации ОСР студентов, повышения объективности оценки успеваемости и результатов итоговых контрольных мероприятий.

Реализация метода опережающей самостоятельной подготовки к лекциям в процессе преподавания экономической теории на младших курсах предполагает, с одной стороны, использование системы стимулов для усиления мотивации к самостоятельной работе студентов, а с другой, построение этой системы стимулов с учетом специфики экономической теории как дисциплины, заключающийся в следующем:

а) Экономическая теория является базовой дисциплиной, формирующей представления об основных понятиях, взаимосвязях, категориях и структурах экономической действительности. В большинстве случаев (за исключением выпускников школ с экономической специализацией), предметы экономической теории, прежде всего, микроэкономика, являются первым знакомством слушателей не с экономической практикой, а с ее научным отображением. Сложность этого этапа заключается, во-первых, в новизне восприятия абстрактного образа экономической реальности, а во-вторых, в необходимости преодоления некоторых уже сложившихся «бытовых» представлений об экономических явлениях.

б) Экономическая действительность, составляющая предмет изучения экономической теории, на современном этапе является средой динамично изменяющейся, с высокой степенью неопределенности этих изменений. Эти свойства диктуют необходимость постоянного мониторинга событий и возникающих на их основе теоретических выводов и практических разработок.

в) Экономическая теория, являясь отображением одной из сфер человеческой деятельности, неразрывно связана с психологией, социологией, политикой, статистикой и историей. Поэтому в процессе изучения экономической теории необходимо освоение некоторой части информационного поля областей знания, подготовка по которым также отсутствует у студентов младших курсов.

г) В связи со структурной сложностью предмета экономической теории не существует возможности изучения ее на удовлетворительном уровне лишь при помощи усвоения основных определений и законов.

Необходимо понимание всей сложности взаимосвязей и закономерностей экономической действительности в ее развитии и динамике.

Важным является также учёт специфики преподавания на младших курсах.

Структура построения Системы контроля в рамках БРС для ОСП студентов включает в себя оценку:

- 1) опережающей проработки материалов лекций.
- 2) развернутых ответов, докладов, решение задач на семинарах.
- 3) контрольных аудиторных мероприятий (тестирование, контрольные работы).
- 4) успешности участия в сквозных тестированиях в Виртуальном кампусе.
- 5) самостоятельных письменных творческих или исследовательских работ (эссе, рефераты).

Баллы, полученные студентом в течение семестра и на экзамене, суммируются и полученный результат ложится в основу расчета индивидуального рейтинга студента.

Критериями оценки работы студента являются формируемые компетенции:

1) *когнитивные*, представляющие навыки самостоятельной работы на всех стадиях познавательного процесса – постановки задачи, поиска, идентификации, анализа, усвоения, обобщения информации и генерации знания, а также его использования в дальнейшей работе. Это проявляется в успешности обучения и его высоких показателях в развитии познавательной и творческой активности;

2) *функциональные*, проявляющиеся в том, что студент должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере дальнейшего обучения или в социальной деятельности;

3) *личностные*, предполагающие поведенческие умения в конкретных ситуациях мотивацию получения высшего профессионального образования и трудоустройства по выбранной специальности, в развитии позитивных установок, в становлении интересов студентов к самостоятельной работе, осознании ее роли в профессиональном становлении и раскрытии новых возможностей.

Список литературы

1. Болонский процесс и его значение для России: Интеграция высшего образования в Европе / Под ред. К. Пурсайнена и С.А. Медведева. - М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
2. Горяинова Л.В. Данилина Я.В. Развитие познавательных компетенций студентов в процессе самостоятельной работы с целью формирования специалистов инновационного типа. // Открытое образование. 2010, № 3. С.18-24.
3. Горяинова Л.В., Калмыкова О.В. Использование инструментов Web-2.0 в учебном процессе ЕАОИ // Сборник материалов НПК «Искусство управления человеческим потенциалом в контексте вызовов XXI века» - М.: МГУ ЭСИ, 2008. С. 25-30
4. Калмыкова О.В. О применении средств новых информационных технологий в учебном процессе// Перспективы развития информационных технологий. 2013, №16.С.94-99
5. Марача В.Г. Современное образование, практическое знание и предмет педагогических исследований. XIV чтения памяти Г.П.Щедровицкого, 2008 – Сайт некоммерческого института развития. Научный фонд им. Г.П. Щедровицкого // URL: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/abstracts/5>. Дата обращения 14.04.2014.
6. Прогноз долгосрочного социально – экономического развития Российской Федерации до 2013г. //URL:http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_068
7. Розин В.М., Традиционные и современные идеи (стратегии) построения учеб-ных и образовательных предметов, XIV чтения памяти Г.П.Щедровицкого, 2008г. Сайт некоммерческого института развития. Научный фонд им. Г.П.Щедровицкого// URL: (<http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/abstracts/3>). Дата обращения 14.04.2014.
8. Шулаева О.В. Человеческий капитал: компетенции для инновационного раз-вития.//Управление инновациями: теория, методология, практика. 2014, №8.С.122-127
9. Innovation Strategy for Education and Training. OECD, Paris, 2008, p.1.
10. Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD, Paris, 2008. p.2

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ БИНАРНОГО УРОКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ИКТ

Пенькова А.А., Дудаков В.Н.

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования Волгоградский техникум энергетики и связи, г.Волгоград

При конструировании современного урока используются различные формы и методы организации обучения. Это связано в первую очередь с изменением требований к процессу обучения, а также с низкими уровнями подготовки и мотивации студентов.

Нами был выбран бинарный урок как необычная форма проведения завершающих уроков по темам таких предметов как английский язык и информатика. Мы сделали упор на взаимодействие учителя и студентов, а также на практическую направленность деятельности студентов при проведении данного занятия. Мы постарались приблизить задания как на занятии, так для домашнего задания к реальности.

В процессе занятия студентам было предложено систематизировать полученные знания по составлению и оформлению сопроводительного письма и резюме. Первая часть занятия была отведена для повторения материала и закрепления необходимой лексики на английском языке. После этого студенты приступили к выполнению практической части занятия, которая затребовала от них использования знаний и умений, полученных на занятиях информатики. Они должны были воспользоваться поисковой системой и найти объявление о приеме на работу, создать документ в WORD, набрать текст в соответствии с правилами составления изученной документации, использовать различные способы редактирования текста с целью его наиболее презентабельного оформления.

В результате проведенного занятия студенты получили возможность осознать необходимость получения знаний, применить их на практике, повысить заинтересованность в изучаемых предметах. Преподаватели смогли проверить конкретные умения, навыки и реальные возможности своих студентов, повысить мотивацию студентов.

Мы полагаем, что использование данной методики было оправдано, т.к. позволило соединить обучение и практику по обоим предметам. Студентам понравилось необычное занятие, почти 80% из них выполнили предложенные задания полностью и верно.

Предлагаем вашему вниманию разработку занятия по теме «Сопроводительное письмо и резюме», которое рассчитано на 2 урока по 45 минут.

Цели занятия

Учебная цель: студент сможет

1. составить резюме и сопроводительное письмо на английском языке;
2. находить необходимые сервисы в глобальной сети Интернет и использовать их максимально эффективно.

Развивающая цель: студент сможет

1. проявлять приёмы умственной деятельности, функциональное мышление;
2. развивать речь, увеличивать словарный запас лексики английского языка и компьютерных терминов и понятий;
3. приобретать опыт работы с персональным компьютером и программным обеспечением.

Воспитательная цель: студент сможет

1. проявлять интерес к английскому языку и компьютерным дисциплинам;
2. развивать информационную культуру и культуру письменной речи на английском языке;
3. развивать трудолюбие, аккуратность, коммуникативные качества, уважительное отношение к профессии и стремление достичь наилучшего результата при решении поставленных задач.

Ход занятия

1. Приветствие: Good morning students. Today we have an unusual lesson. Firstly, we shall do some exercises in English and than some ones with the help of your computers. So, we start.
2. Лексическая зарядка.

And now look at the symbols please. Name the symbols and name English words with these symbols: [t]-advertisement, portfolio, contribution ..., [ʒ] -position, consideration..., [ɪ] - experience, familiar ..., [ʌ]-submit, [ju:]-newspaper, contribution, computer (учитель показывает транскрипционные значки, студенты называют звуки и слова с этими звуками).

1. Подведение к теме занятия: I ask you to look at the blackboard once again. What's the date today? You know that the date is the one of the most important items in a document. Name a document where we should use it. Well, you have just named a letter. What kinds of letters do you know? Which letter did we study at last lessons? Well, how do you think about what we shall speak today?
2. Формулирование темы занятия и постановка целей: Today we shall speak about the cover letter and the CV. But what do we need to do? Help me please. The aims of our lessons are:
 1. We should remember words which can be needed;
 2. We should remember the rules of writing these documents;
 3. We should browse the Internet and find an advertisement of applying for a job;
 4. We should print the texts of the cover letter and the CV using all resources which we need for making our documents.
 5. Основной этап.

1) Рабочая лексика. Let's remember the words which can be used at the lesson (учитель называет слова по-русски или по-английски в зависимости от уровня владения языком студентами): Yours faithfully/ sincerely, hear from, submit, advertisement, develop, in the newspaper for the..., as a result, for your consideration, have experience in, I would welcome the chance, make a good contribution, skills, look forward to, date of birth, marital status, married, single, education, qualification, computer literate, familiar with a ...

2) Структура письма и резюме. Учитель напоминает структуру составления документов. Студенты получают раздаточный материал и обсуждают с учителем все возможные неясности.

Address
Date

Dear,

In the first paragraph, refer to the advertisement and say why you are writing.

In the second paragraph, give information about your interests and availability.

In the next paragraph, say about your experience and skills.

Finish with a polite expression.

Yours faithfully/ sincerely,

Sign and print your full name.

CURRICULUM VITAE

Name

Address

Telephone

Nationality

Date of Birth

Marital Status Education/ Qualification:

Work experience:

Skills:

Computer literate:

Interests:

3) Поиск объявления в интернете. На данном этапе студентам предлагается воспользоваться любой поисковой программой для нахождения рекламы о приеме на работу. Студенту могут осуществить как случайный поиск, так и поиск конкретного предложения о работе (возможно работа на лето или для прохождения практики).

4) Составление письма и резюме. Студенты создают документ в WORD, набирают текст в соответствии с правилами составления рабочей документации данного занятия.

5) Оформление письма с использованием программ и редакторов текста. На данном этапе студенты выполняют следующие действия: выбирают шрифт текста, используют выделение, подчеркивание или курсив, используют необходимые варианты выравнивания (по левому краю, по правому краю, по центру), выбирают цвет текста, проверяют на наличие ошибок.

6) Завершающий этап. Учитель подводит итог урока. Спрашивает у студентов, как они усвоили материал, все ли было понятно; дает задание на дом написать сопроводительное письмо и резюме для работодателя на время практики.

Список литературы

1. Биболетова М.З. и др. Английский язык: Английский язык с удовольствием/ Enjoy English: Учебник для 9 кл. общеобраз. учрежд./М.З. Биболетова, Е.Е. бабушис, О.И. Кларк, А.Н. Морозова, И.Ю. Соловьева.- Обнинск: Титул,2011.-С.162-163.
2. Гроза О.Л. и др. Английский язык: учебник Английский язык нового тысячелетия/New Millennium English для 11 кл. общеобраз. Учрежд./ О.Л. Гроза, О.Б. Дворецкая, Н.Ю. Казырбаева, В.В. Клименко, М.Л. Мичурина, Н.В. Новикова, Т.Н. Рыжкова, Е.Ю. Шалимова.- 3-е изд., испр. и перераб.- Обнинск: Титул, 2009.
3. Машукова И.А. Образовательные технологии в учебном процессе. // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы II Международной научно – практической конференции / под ред. Л.А. Миловановой. Т.1. Актуальные проблемы лингводидактики. Волгоград: Парадигма, 2010.- С.186 – 195.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М., Народное образование,1998г.
5. Exam Excellence.// Oxford University Press 2006. – P. 70-71.
6. Oxford advanced learner's dictionary.// Oxford university Press 2000.-P. B14-B15.

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.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕГРАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Козлова Н.А.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Дошкольный возраст - именно в этот период происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям, устанавливается связь ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Закладывается фундамент здоровья.

В ФГОС ДО отмечается, что задача состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на «рельсы» школьного возраста, а прежде всего в создании каждому дошкольнику условий для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей.

Интеграция дополнительного и дошкольного образования позволяет нам обеспечить продуктивность деятельности дошкольника. Это гарантируется реализацией индивидуального подхода в работе, структурированием и интеграцией познавательного материала, что выражается в сочетании материала разного уровня обобщения (надпредметного, межпредметного и внутрипредметного), его практической направленности, интеллектуальной и эмоциональной насыщенности.

Деятельность, организованная в интеграции двух видов образования, позволяет актуализировать разные уровни познавательной деятельности (наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно - образного и создать основы словесно - логического и теоретического).

Индивидуализация обучения, которая реально существует в коллективах дополнительного образования, распространяется на детей разных типов по характеру познавательной деятельности, эмоционально

коммуникативным особенностям, по половому признаку. Она обеспечивает разные уровни индивидуальной меры помощи ребенку для успешного выполнения каждого задания; возможность выбора дошкольником формы выполнения задания.

Интеграция дошкольного и дополнительного образования позволяет представить в учебном материале целостную широкую картину мира, отразить существенные связи между фактами и явлениями, что соответствует требованиям ФГОС ДО.

Исходя из принципа гармоничности образования, для органического вхождения ребенка в современный мир, дополнительное образование позволяет осуществить широкое взаимодействие дошкольников с различными сферами культуры: с изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, экологией, математикой, игрой и трудом. Широкое образовательное содержание (ознакомление с природой и миром, изобразительная деятельность и знакомство с искусством, развитие математических представлений и легоконструирование, лепка, аппликация, физическая культура и хореография и др.) становится основой для развития любознательности, познавательных способностей, для удовлетворения индивидуальных склонностей и интересов.

Интеграция позволяет реализовать принцип этнокультурной соотнесенности дошкольного образования. Воспитатели и педагоги стремятся к тому, чтобы ребенок с детства приобщался к истокам народной культуры своей страны средствами произведений устного народного творчества, хороводных игр, народной музыки и танцев, декоративно-прикладного искусства народов России.

В результате интеграции помимо обязательных занятий в ДОУ для родителей предлагается спектр дополнительных образовательных услуг для их ребенка (английский язык, театральное мастерство, фитнес, обучение чтению).

В дошкольном возрасте процесс познания у ребенка происходит эмоционально-практическим путем. Маленький исследователь, с радостью и удивлением открывает для себя окружающий мир, стремится к активной деятельности, и важно не дать этому стремлению угаснуть, способствовать его дальнейшему развитию. Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления. Особое место в деятельности занимают наиболее близкие и естественные для ребенка виды деятельности - игра, общение со взрослыми и сверстниками, экспериментирование, предметная, изобразительная, художественно-театральная деятельность, детский труд. Именно в этих видах деятельности при условии освоения ребенком позиции субъекта происходит интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие и совершается естественное вызревание таких перспективных новообразований, как произвольность поведения, способность к логическому мышлению, самоконтролю, творческому воображению.

Линия чувств определяет направление эмоционального развития дошкольника и обеспечивает эмоционально-комфортное состояние ребенка в группах общения со взрослыми и сверстниками. Для ребенка принадлежность к некоторой группе автоматически означает, что он должен как – то взаимодействовать с остальными членами группы. Созданная творческая игровая среда дает возможность детям развить умения моделирования своего поведения и поведения других членов группы, учится действовать по очереди и делиться с окружающими.

Выбирая объект деятельности помимо группы, дети могут делиться на игровые пары, разрабатывая и выполняя свой замысел. Объединяясь с другими парами, выстраивают общую сюжетную линию, и воплощают в жизнь игровой замысел, в процессе которого идет развитие ролевого поведения. Познание норм поведения в обществе, особенностей этикета при взаимодействии в разных коммуникациях выводит педагога к работе еще в одном направлении – моделировании этики реальных общественных отношений.

Интеграция дошкольного и дополнительного образования позволяют создать атмосферу дошкольного воспитания насыщенной разнообразными ситуациями, побуждающими детей к творческой самостоятельности, к проявлению фантазии, где каждый ребенок в соответствии со своими склонностями и интересами приобретает опыт успешной творческой деятельности

Познание и развитие происходит в деятельности, при этом и сам процесс деятельности и итоги его должны радовать ребенка и окружающих его взрослых. При организации занятий воспитатель имеет возможность использовать в работе опыт специалистов дополнительного образования. В работе с детьми они используют разнообразные виды деятельности: моделирование, общение, игра, учебная деятельность, художественная деятельность и др. Свое отражение находит разнопорядковая деятельность. Например, знакомство с элементами логической грамотности, с элементами математики идет на невербальном уровне, т.к. необходимо сделать эти знания доступными для восприятия дошкольника.

Интеграция позволяет обогатить процесс организации самостоятельной деятельности детей. С этой целью создается развивающая педагогическая среда, организуется педагогически целесообразное взаимодействие взрослого и ребенка. Деятельность в условиях обогащенной развивающей среды позволяет ребенку проявить пытливость, любознательность, познавать окружающее без принуждения, стремиться к творческому отображению познанного, ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности.

Педагоги интегрируют образовательное содержание при решении воспитательно-образовательных задач. Познавательный материал содержит достаточно таких ситуаций, когда сведения сталкиваются, вступают друг с другом в противоречия или дополняют друг друга, чем больше точек рассмотрения одного и того же явления, тем глубже оно познается. Прежние и новые знания включаются в единую структуру, что позволяет активизировать весь жизненный опыт ребенка, активизировать все связи, поднять все слои, которые были раньше. Это дает возможность развивать в единстве познавательную, эмоциональную и практическую сферы личности ребенка.

Так, например, расширяя представления детей о природе, педагог воспитывает у них гуманное отношение к живому, побуждает к эстетическим переживаниям, связанным с природой, решает задачи развития речи, овладения соответствующими практическими и познавательными умениями, учит отражать впечатления о природе в разнообразной изобразительной и игровой деятельности, а знания о потребностях животных и растений становятся основой для овладения способами ухода за ними.

Признание приоритета семейного воспитания требует от нас создания открытой социально-педагогической подсистемы в работе с родителями: отказ со стороны педагогов, от жалоб на родителей и «призывов разобраться»; беседы с родителями перед занятиями и консультации после занятий; посещения занятий родителями в удобное для них время, что позволяет родителям взять на вооружение более удачные приемы в работе педагога и увидеть ребенка в непривычной для них обстановке; организация индивидуальных консультаций психолога и логопеда; показ родителям своих работ после рабочего дня; проведение совместных игровых программ и др.

Список литературы

1. Интеграция дошкольного и дополнительного образования.// Сборник статей. -Челябинск: ООО Полиграфическая компания «Прессто», 2009, 92с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва
3. Соколова, Н.А. Теория и практика социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей./Н.А. Соколова –Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005, 231с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования- <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326).

ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Лихачева О.Л.

магистр педагогики, руководитель «Творческой студии» МБОУ СОШ № 72, г.Екатеринбург

Согласно энциклопедическому словарю, потенциал – это какая-либо возможность, которая может быть использована для решения каких-либо задач или достижения определенной цели [3]. Какой потенциал имеется в семье для того, чтобы ребенок стал творческой личностью? В данной статье пойдет речь о возможностях семьи, которые могут быть использованы для того, чтобы развить творческие способности ребенка, и описаны основные приемы развития творческих способностей.

В настоящее время все больше внимания уделяется развитию творческих способностей детей. В творческих личностях заинтересовано общество и государство – это двигатели прогресса. Образовательные организации призваны помогать родителям во всестороннем развитии их ребенка [6]. При этом роль родителей в развитии не менее важна, чем роль педагога. Семья обладает теми возможностями, которыми не обладает ни одно образовательное учреждение [5]. Именно в семье большую часть времени проводит маленький ребенок. Именно семья вводит его в общество, учит излагать мысли, взаимодействовать с людьми, управлять собой. От семьи зависит, по какому пути в будущем пойдет ребенок, каким образом построит свою карьеру [4].

В книге «После трех уже поздно» Масару Ибука говорит о том, что в руках родителей находится вектор дальнейшего развития ребенка. Если родитель вовремя узрит стремления и пристрастия своего чада в раннем возрасте, предоставит ему условия для их развития, ребенок обретет не только развитые способности в будущем, но и жизнерадостность, успешность в карьере [2]. Анализ биографий выдающихся творческих людей говорит о том, что развитие творческого начала происходило еще в детстве по схеме: задатки к какой-либо деятельности или деятельности → многократные упражнения → переход на следующий уровень → профессиональное обучение → успешная карьера. При этом следует отметить, что переход на новый уровень развития абсолютно не возможен без систематической практики. При этом не имеет значения: будет ли практика проходить под руководством педагога-специалиста или будет проходить самобытно, развитие произойдет в любом случае, следуя закону логики – количество переходит в качество.

В то время, когда ребенок делает свои первые шаги в творчество, чрезвычайно важным фактором является реакция ближайшего окружения. Пример героя сказки «Маленький принц» Антуана де Сент Экзюпери – наглядный пример того, что отрицательная реакция взрослого ведет к регрессу способностей. Опрос, проведенный методом случайной выборки, подтверждает роль родителей в развитии творческих способностей. Интервьюированным предлагалось ответить на вопросы: 1) какое увлечение было у вас в школьные годы, посещали ли вы какой-либо кружок, секцию и пр.; 2) как относились родители к вашим увлечениям, какую роль они сыграли при этом; 3) каким образом связали профессию со своим увлечением. Респонденты, родители которых поощряли их увлечения в детские и последующие годы, получили развитие своих способностей в полной мере (например, достигли уровня профессионального мастерства). Если родители запрещали или всячески отговаривали ребенка заниматься желанным делом, развитие тормозилось. В случаях нейтрального отношения родителей к склонностям детей до какого-то момента шло развитие способностей. Однако в дальнейшем наступал момент торможения.

Так же было проведено наблюдение среди обучающихся начальных классов МБОУ СОШ № 72 в г. Екатеринбург. Обучающиеся с более развитыми творческими способностями, любят читать книги, их родители часто читали им художественную литературу в детстве. Если никто не читал ребенку литературные произведения, то, будучи школьником, он не любит читать и уровень развития его творческих способностей значительно ниже. Л.С. Выготский говорил, что когда мы читаем (не имеет значения – газету, книгу или письмо), то получаем опыт, а «творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека» [1].

Таким образом, в семье действительно есть особенные условия, и она обладает огромным потенциалом для всестороннего развития ребенка, так как именно в период детства закладывается база будущей личности. Для того, чтобы творчески развить ребенка, необходимо: обеспечить обогащение опыта – читать художественную и познавательную литературу, знакомить с окружающим миром; создать условия для практических занятий: обеспечить необходимыми ресурсами, восхищаться продуктами творческого труда. Кто-то может возразить, что для этого необходимы: специальное образование, особенные условия, достаточное количество свободного времени, которые есть не у каждого родителя.

Изучив опыт родителей, педагогов, психологов, специалистов в области развития творческих способностей, можно сделать вывод о том, что организовать процесс творчества можно даже в самых минимальных условиях. Например: во время прогулки с ребенком или во время того, как ребенок учится рисовать.

Развитие вербального творчества

Во время прогулки родителя и ребенка окружает множество предметов. Видя богатое разнообразие неизвестных предметов, явлений, малыш задает огромное количество вопросов взрослому. Взрослый, как правило, принимается отвечать на вопросы юного исследователя. Адель Фабер и Элейн Мазлиш в книге «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили» дают рекомендацию предоставить возможность ребенку ответить первым в ситуации нового вида. Это умение – давать ребенку ответить первым – способствует развитию воображения. Ребенок, делая свое предположение первым, получает возможность пофантазировать. Поскольку он еще не обременен шаблоном и стереотипом. Если взрослый дает свой правильный ответ первым – фантазия ребенка закрывается введенным ограничением верного ответа. Можно предложить ребенку свой вопрос. Если на пути встретилась собака с побитой ногой, привлечете ребенка: «Ой, какая красивая собака и с больной лапой. Как ты думаешь, что с ней произошло?» После увлекательного рассказа ребенка, можно придумать завершение истории вопросом: куда она бежит и что с ней там случится? Главное правило такой игры – во всем соглашаться с ребенком, исключать критику его фантазии.

Развитие образного творчества

Рисование облаками во время прогулки очень хорошо развивает воображение ребенка. Каждый замечал, что иногда облака образуют форму известного объекта. Покажите ребенку на одно из таких облаков, восхититесь тем, как поразительно это облако похоже на слона или другой объект (см. приложение). Ребенок тут же начнет выискивать другие облака с известными ему объектами. Конечно, для такой игры понадобятся знания окружающего мира.

Данный способ рисования можно видоизменить любыми другими объектами – цветами, насекомыми (см. Приложение).

Второй вариант сотворчества родителя и ребенка по развитию образного творчества – это рисунки. Каждый малыш начинает рисовать с этапа каляки-маляки. Если внимательнее присмотреться к каракулям, то в них так же, как и в облаке, можно найти известный объект. Суть такой игры сводится к тому, что ребенок рисует каляку, родитель разглядывает в ней известный ему объект. Далее, если ребенок еще совсем мал, родитель обводит образ, дорисовывает при необходимости детали и прочие объекты для завершения картины (см. приложение); если ребенок умеет рисовать – показать ему многообразие образов, помочь выбрать самый интересный и необычный, предоставить ребенку возможность дорисовать картину.

Таким образом, не имея специального образования и дополнительных условий, любой желающий родитель может помочь своему ребенку развить его творческие способности. Выше изложенные примеры игр, способствующие развитию воображения, можно видоизменять и дополнять, исходя из тех ресурсов, которые в данный момент имеются под рукой.

Приложение 1



Лошадка



Заяц



Дамочка



Улитка. Грифонаж

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.;
2. Ибука М. После трех уже поздно / Масару Ибука ; [Пер. с англ. Н. Перовой]. – 3-е изд., испр., с предисловием Макото Ибуки. – М. : Альпина нон-фикшн, 2012. – 224с.;
3. Потенциал. Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс] : Большой словарь русского языка [сайт]. URL : <http://www.dict.t-mm.ru/all/potenstcial.html> (дата обращения: 29.07.2014);
4. Пугачев А. С. Влияние семьи на личность. [Текст] / А. С. Пугачев // Молодой ученый. — 2012. — №7. — С. 310-313. URL: <http://www.moluch.ru/archive/42/5051/> (дата обращения: 01.05.2014 г.);
5. Савченко Т.А. Взаимодействие семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVII – конца XX веков как социокультурное явление [Текст] : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.05 . – М. , 2011. – 486 с.;
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
7. Фото: личный архив О.Л. Лихачевой, «Лошадка» – Интернет-ресурс.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

ИГРОВОЕ БИОУПРАВЛЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД СТРЕСС ПРОТЕКЦИИ

Лисова Н.А.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск

Социально-экономические преобразования в современном обществе привели к резкому возрастанию стрессорных нагрузок в разных сферах жизни людей. Этому также способствовали участвовавшие военные конфликты, естественные и техногенные катастрофы, а также резкое возрастание информационной нагрузки. Особенно это касается таких восприимчивых слоев населения как школьники и студенты.

Психоэмоциональный стресс, с одной стороны, является защитной приспособительной реакцией, мобилизующей организм на преодоление всевозможных мешающих нормальной жизнедеятельности препятствий, особенно таких частых конфликтных ситуаций, в которых субъект ограничен в возможностях удовлетворения своих жизненно важных биологических и социальных потребностей. С другой стороны, в условиях острых или, наоборот, длительных и непрерывных конфликтных ситуаций у отдельных субъектов эмоциональный стресс трансформируется в свою противоположность - патогенный фактор, нарушающий нормальные физиологические функции, что приводит, в конечном счете, к формированию разнообразных психосоматических заболеваний [7].

В связи с развитием новых технологий появилась возможность применения современных технических средств для профилактики негативных психических состояний. Одним из методов саморегуляции, тренировки стрессоустойчивости и снижения уровня тревожности является метод биоуправления.

Биоуправление – это современная компьютерная лечебно-оздоровительная технология, базирующаяся на принципах адаптивной биологической обратной связи. Это не только технология, но и принципиально новый концептуальный подход к регуляции функций и состояний организма человека, широко используемый в диагностических, лечебно-реабилитационных и профилактических целях.

Основной задачей биоуправления является обучение навыкам саморегуляции, обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю, а оборудование делает доступной информацию, в обычных условиях человеком не воспринимаемую [6].

При реализации технологии биоуправления с помощью специальной аппаратуры происходит регистрация физиологических параметров организма и преобразование их в сигналы обратной связи, которые человек воспринимает в виде звукового или зрительного ряда на экране компьютера. На основе полученной информации с помощью аппаратуры, используя специальные приемы, развиваются навыки саморегуляции, т.е. человек приобретает способность произвольно изменять физиологические функции организма: частоту сердечных сокращений, электрическое сопротивление и температуру кожи, степень напряжения мышц, параметры дыхания и др.

Метод биоуправления может с успехом применяться для нормализации повышенного артериального давления, которое провоцируется хроническим психоэмоциональным напряжением, т.е. - стрессом [8]. Принцип работы биологической обратной связи показан на Рисунке 1:

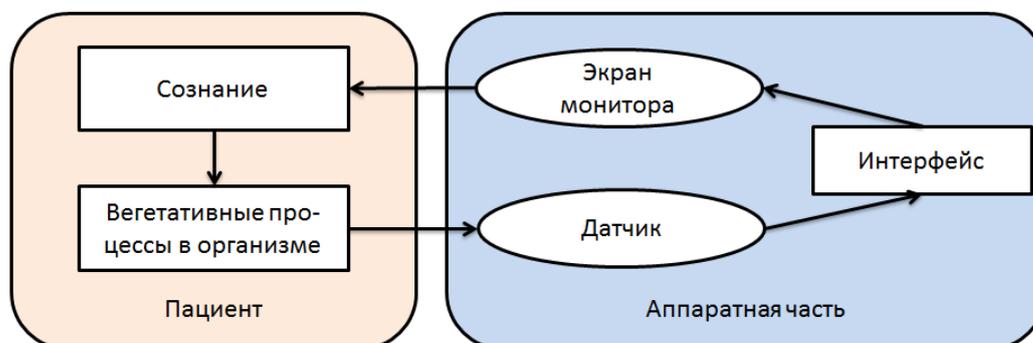


Рис.1. Схема работы биологической обратной связи

В последнее время все большую популярность приобретают компьютерные приставки для игрового биоуправления, с помощью которых пациент обучается управлять своими физиологическими функциями, воздействуя на персонажи игры. Выиграть соревнование человек может только в том случае, если научится управлять своей физиологической функцией в ситуации виртуального соревновательного стресса. Например, чем больше он расслабляет свои мышцы, тем быстрее мчится машина на экране монитора и т. д. В результате лечебный сеанс превращается в увлекательное занятие, которое нравится и взрослым и детям.

В последнее время доказано, что с помощью метода люди могут сознательно снижать частоту сердечных сокращений или путем активации парасимпатической системы, или же за счет торможения симпатической нервной системы [1].

Соревновательный сюжет технологии компьютерного игрового биоуправления является сильным мотивирующим фактором к достижению высоких результатов. Мотивация получения необходимого (положительного) сигнала биологической обратной связи приводит к запуску своеобразного целенаправленного поведения, начинающегося с выработки программы выбора оптимального способа саморегуляции психофизиологической функции. В соответствии с имеющимися у человека представлениями осуществляется перебор способов саморегуляции, в результате которого выбирается оптимальный.

Выделим основные модификации биоуправления, применяемые для коррекции стрессовых состояний:

– *Психоэмоциональный релаксационный тренинг ЭЭГ (альфа-тренинг)* позволяет провести тренировку и/или коррекцию функциональной активности мозга по динамическим показателям корковой биоэлектрической активности мозга. Тренинг производится на основе спектральной оценки ЭЭГ. Может являться профилактическим методом адаптации к стрессу у людей, занятых в напряженном трудовом процессе или испытывающих длительное или острое личное психоэмоциональное напряжение.

– *Биоуправление, основанное на измерении ЧСС, variability сердечного ритма и других параметров сердечно-сосудистой системы* (пример ПАК «БОС-пульс») показывает, как сердце отвечает на изменения эмоционального, ментального и физического напряжения и помогает натренировать способность возвращаться в более расслабленное и эффективное состояние. Это помогает достижению общей релаксации и снятию напряжения с сердечно-сосудистой системы.

– *Температурно-миографический релаксационный тренинг* позволяет отслеживать изменения периферической температуры тела и мышечного напряжения, показан для лечения любой психосоматической патологии и невротических расстройств.

– *Биоуправление, основанное на оценке кожно-гальванической реакции (КГР)*. Являясь коррелятором психоэмоционального состояния, КГР широко используется при лечении заболеваний ЦНС, неврозов, фобий, депрессивных состояний, различных эмоциональных расстройств, повышения психической устойчивости в стрессогенных условиях.

– *БОС-терапия с применением стресс-нагрузок и использованием психотерапевтических техник* (тренинг оптимального функционирования у спортсменов, военнослужащих, лиц опасных профессий).

В литературе в качестве минимального рекомендуется курс из 10-ти сеансов [2;5]. Для появления структурных, а не только функциональных изменений может потребоваться до 60 сеансов [4]. Каждая сессия представлена 5-7 попытками. Продолжительность сессии от 20 до 30 минут.

Курс игрового биоуправления способствует снижению ситуативной тревожности, улучшению настроения, снижению нервно-психического напряжения, повышению активности психической деятельности, т.е. благоприятно влияет на общее психическое состояние [3].

Таким образом, технология игрового биоуправления может быть рекомендована как эффективное средство профилактики и коррекции стресса у различных групп населения, в частности у школьников и студентов.

Список литературы

1. Джафарова О. А., Донская О. Г., Изарова О. И., Путилов А. А. Метод игрового биоуправления и регуляция ритма сердца // Бюллетень Сибирского отделения РАМН. 1999. № 1 (91), с. 62-67.
2. Джафарова О.А. Гребнева О.Л., Григораш Е.Н., Лазарева О.Ю. Биоуправление в школе. Профилактика хронического стресса: методические указания / Под ред. М.Б.Штарка. – Новосибирск: ГУ НИИ молекулярной биологии и биофизики СО РАМН, 2004.
3. Донская О.Г., Джафарова О.А., Гриценко О.В., Очеретная К.Г. Исследование личностных особенностей в группах, различающихся по успешности освоения метода игрового биоуправления. // Биоуправление в медицине и спорте. Омск, 2003, С.12-13.

4. Колл Р. Немедицинская биологическая обратная связь // Биоуправление-3: Теория и практика. – Новосибирск, 1998.
5. Комплекс реабилитационный психофизиологический для тренинга с биологической обратной связью «Реакор»: методические указания. – Таганрог: Медиком МТД, 2007.
6. Субботкина А.Н., Успенский А.Л. Метод биоуправления в рамках предсоревновательной подготовки спортсменов - членов сборных команд России по паралимпийским и сурдолимпийским видам спорта. // Материалы I Всероссийского конгресса «Медицина для спорта». Москва, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sportmedicine.ru/medforsport-2011-papers/subbotkina2.php>.
7. Судаков К.В., Умрюхин П.Е. Системные основы эмоционального стресса. — М.: ГЭОТАР Медиа, 2010. — 112 с.: ил.
8. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ

Муллер Т.А.

Красноярский Государственный Педагогический Университет им. В.П.Астафьева, г.Красноярск

Аннотация

В статье представлено краткое описание методологической основы использования нейропсихологического подхода в коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания, нейропсихологическая коррекция, высшие психические функции.

По данным различных специалистов, около 90% детей имеют отклонения физическом и психическом развитии, среди которых одно из ведущих мест занимает синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что характеризуется отсутствием сосредоточения, повышенной отвлекаемостью, гиперактивностью и импульсивностью [5]. Следует отметить, что в последние годы число детей, страдающих данной патологией, постоянно увеличивается. Так, согласно эпидемиологическим исследованиям, проведенных в России, частота встречаемости СДВГ у детей составляет 2-29%, причем мальчиков среди них в 7-10 раз больше чем девочек [6].

В настоящее время СДВГ рассматривается как нейробиологическое нарушение, этиология и патогенез которого носят комбинированный характер. Среди основных причин возникновения СДВГ отмечают повреждения мозга в пре- и перинатальном периодах [1,2,4,6]. Считается, что основные морфо-функциональные нарушения при СДВГ связаны с лобными долями (прежде всего - их префронтальными отделами), подкорковыми структурами мозга (активизирующей ретикулярной формации ствола мозга, таламуса, гипоталамуса и базальных ганглии) и нарушениями взаимодействия этих структур между собой и с другими отделами мозга [4]. Также имеются данные, указывающие на нейротрансмиттерную недостаточность при нарушении метаболизма нейромедиаторов центральной нервной системы-дофамина, норадреналина и сератонина. Известно, что катехоламины (дофамин и норадреналин) участвуют в обеспечении многих поведенческих реакций, таких как: внимание, мотивация, подавление и обеспечение моторного ответа [8,9].

Симптокомплекс СДВГ включает в себя невнимательность, гиперактивность, импульсивность, трудность в обучении и межличностных отношениях. В большинстве случаев для таких детей характерно двигательное беспокойство, невозможность усидеть на одном месте, легкая отвлекаемость, импульсивность поведения и мыслей, неспособность учиться на своем опыте и на сделанных ошибках, недостаток внимания, невозможность сконцентрироваться, легкая переключаемость с одного задания на другое без доведения, начатого до конца, болтливость, рассеянность, отсутствие самостоятельности, неспособность работать без посторонней помощи, частые конфликты с окружающими, плохие взаимоотношения со сверстниками, тревожность и низкая самооценка. Существующая неудовлетворенность решения этой проблемы определяет актуальность разработки новых подходов и алгоритмов в коррекции СДВГ. Сочетание нейропсихологического сопровождения и медикаментозного воздействия наиболее эффективно для решения этих проблем.

Основы нейропсихологической коррекции представляет учение А.Р.Лурия, о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций. Каждый вид деятельности обеспечивается комплексом мозговых структур, и разделяются на три функциональных блока [7].

Первый функциональный блок, по мнению А.Р.Лурии, связан с уровнем регуляции тонуса и бодрствования, энергоснабжения. Он обеспечивается корково-подкорковыми и межполушарными взаимодействиями. У детей с дефицитом данного функционального блока отмечается запаздывание определения ведущей руки, увеличение числа ошибок к концу заданий, неусидчивость, снижение мотивации, двигательной и эмоциональной расторможенности, изменение темпа деятельности. Для оптимизации нейродинамического обеспечения деятельности необходимы упражнения, направленные на активацию подкорковых образований мозга: дыхательные упражнения; массаж и самомассаж; работа с двигательными расстройствами и патологическими синкинезиями.

Структуры и системы второго функционального блока включают задние отделы коры больших полушарий и отвечают за восприятие, переработку и хранение сенсорной информации. Для таких детей характерно фрагментарность восприятия. При выполнении двигательных проб нарушения у них чаще отмечается в левой руке. Внимание при повторяющихся действиях не снижается, но в ситуациях без правил происходит провокация возникновения гиперактивности с элементами импульсивности. Для оптимизации этого уровня необходимы упражнения направленные на развитие пространственных представлений и когнитивных функций (внимания, памяти, восприятия).

Морфофункциональные структуры третьего блока включают лобные отделы коры больших полушарий и позволяют выстраивать собственные программы поведения, ставить перед собой цели, произвольно регулировать свое поведение, эмоции, речь. У таких детей недостаточно сформирована мелкая моторика, выражены нарушения функции регуляции и контроля, структурно-топологической и координаторной составляющих пространственных представлений, мнестической деятельности в звене избирательности [3]. На данном этапе необходимо расширять адаптационные возможности, развивать коммуникативные навыки, формировать положительную самооценку.

В ходе нейропсихологической коррекции происходит интеграция всех психических процессов, развитие целостной и последовательной стратегии обработки информации, формирование произвольности, целенаправленности и самоконтроля деятельности, исчезают проявления дезадаптации.

Список литературы

1. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Синдрома дефицита внимания у детей. М. Медпрактика, 2002. 128 с.
2. Грибанов А.В., Депутат А.В. Структура интеллекта у детей с СДВГ // Вестник Поморского университета. Серия «Физиологические и психологические науки». 2007. №4. С.67-73
3. Депутат И.С. Характерные особенности структуры интеллекта у детей с СДВГ в младшем школьном возрасте // Вестник Северного (Арктического) Федерального Университета. Серия «Медико-биологические науки». 2014. №1. С13-22
4. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Вестник Поморского университета. Серия «Физиологические и психологические науки». 2007. №4. С.3-7
5. Клинико-физиологические проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей (обзор литературы) /М.Н.Панков, А.В.Грибанов, И.С.Депутат, Л.Ф.Старцева, А.Н.Нехорошкова //Вест. новых мед. технологий.2013.Т.20,№3. С91-97
6. Кропотов Ю.Д. Современная диагностика и коррекция синдрома дефицита внимания. СПб., 2005. 280 с.
7. Рысина Н.Н., Емельянова Т.В. нейропсихологический подход в коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Вестник Северного (Арктического) Федерального Университета. Серия «Медико-биологические науки». 2014. №1. С93-96

8. Яковлев Н.А., Слюсарь Т.А., Новоселова М.П. Психоиммунные, метаболические нарушения и подходы к их коррекции у детей с синдромом дефицита внимания-гиперактивности // Материалы конференции «Нейроиммунология». 2001. Т.2. С.223-297.
9. Barkley R.A. Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). N.Y.: Guilford Press, 2006. – 770 p

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ СУЩНОСТИ И ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА

Гурьев М.Е.

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

Как подчеркивает А.Л. Свенцицкий, что объектом социальной психологии управления выступают трудовые коллективы (в широком смысле этого понятия), а предметом – социально-психологическая сторона многообразия управленческих отношений, охватывающих людей как членов трудового коллектива. Эти отношения можно разделить на: вертикальные, между управляющей и управляемой подсистемами, и горизонтальные, существующие отдельно внутри этих подсистем.

Чаще всего категорией «коллектив» обозначают любое официально организованное объединение людей, которое выполняет какой-либо общественно полезный вид деятельности. Психология же категорию «коллектив» чаще применяет более узко, для обозначения тех или иных контактных (малых) групп, которые, помимо связи общностью социально значимыми целями ее членов, характеризует хорошая организованность, высокий уровень психологических качеств, проявляющийся в совместной деятельности [5].

Под «малой группой» следует понимать совместно работающих людей, которые вступают между собой, в процессе этой деятельности, в непосредственные контакты. В состав малой группы включается от 2-3 до 30-40 человек (а иногда и 50-60). Общение и взаимодействие людей в малой группе являются системообразующими признаками, позволяющими рассматривать ее как целостное образование, свойства которого не сводимы к простой сумме свойств участников группы. Малая контактная группа, состоящая из 5-7 человек, считается наиболее оптимальной, при реализации непосредственных задач производства. Малые группы, связываясь между собой, создают большие группы, в основе которых лежат определенные отношения, групповые формы поведения, где члены этой группы связаны через общественные отношения и культурные ценностные ориентации, традиции, обычаи, нравы и т.д. Из приведенных разъяснений, понятно, что социальную психологию управления интересуют, прежде всего, трудовые коллективы в форме малых групп, т.е. объединения непосредственно общающихся и взаимодействующих друг с другом людей.

Другим важнейшим направлением дифференциации, которое используется социальной психологией, это различение коллектива по формальной и неформальной структуре. Формальная структура содержит технологическое разделение труда, официальные права и обязанности членов коллектива, исходя из которых все его работники реализуют свои функции, взаимодействуя друг с другом по предписанным каждому нормам. Эти предписания содержатся в: административно-правовых актах; должностных инструкциях; приказах и распоряжениях; других нормативных документах. Неформальная структура, это случайно сложившаяся система, которая реально существует внутри коллектива, между ее членами. Чаще всего основу, такого типа отношений, составляют психологические проблемы такие, как: необходимость общения; совпадение жизненных интересов; взаимные симпатии; предрасположенность доминирования и другие. При этом не следует исключать отдельные формальные предпосылки которые облегчают людям вступать в неофициальные виды контактов. К ним обычно относят сходство по: технологическим особенностям деятельности, полу, семейному положению, возрасту и т.д. При этом ясно, что данные предпосылки влияют на коллектив, через психологический уровень отношений внутри группы [1].

Характер взаимоотношений и манера поведения членов коллектива, по мнению Н.Н.Обозова, с точки зрения социальной психологии, определяется влиянием трех комплексов взаимосвязанных факторов:

предписанными и первичными для конкретного производства шаблонами делового взаимоотношения; эмоциями и чувствами, возникающими в межличностных взаимоотношениях; знанием членов коллектива условий производства и самих себя. Эти факторы закладывают основы формирования производственных установок работников: поведенческих, эмоциональных и когнитивных компонентов. Формальная структура коллектива определяет реализацию поведенческих и когнитивных факторов через привычные формы делового взаимодействия, соблюдение правил объединения усилий всего коллектива, при этом данные усилия признаются определяющими. Неформальная структура на главенствующую роль выделяет эмоциональные факторы, то есть те, которые связаны с психическими состояниями членов коллектива, их работоспособностью, индивидуальным чувством подъема или спада творческого потенциала.

Исходя из вышесказанного, в структуре трудового коллектива выделяется: формальная, технологически обусловленная структура, и неформальная, в основном психологическая структура отношений между членами коллектива. Данная структурная неоднородность коллектива является причиной того, что существуют различные критерии по которым оценивается эффективность его функционирования: продуктивность его деятельности и удовлетворенность условиями и содержанием труда каждого из его членов [12].

Оценивая продуктивность коллектива, в качестве показателей часто применяют экономические критерии, такие как: производительность труда, качество выпускаемой продукции, рентабельность, получаемая прибыль, себестоимость, новизна и многие другие. Итоговым показателем того, как работник субъективно относится к труду, является его удовлетворенность или неудовлетворенность трудом. Данное отношение содержит в себе следующие компоненты: удовлетворен ли работник своей специальностью, той должностью, которую он занимает; реализуются ли возможности карьерного роста; поощряется ли разумная инициатива, проявление творчества в работе; удовлетворяет ли содержание работы, сложившийся стиль взаимоотношений с управленцами и членами коллектива. Достаточно часто в виде главного показателя психологического климата в коллективе признаются те взаимоотношения, которые сложились между его членами.

Психология, категорию «климат», заимствовала из географии и метеорологии. В настоящее время, данное понятие очень прочно вошло в характеристику невидимых, тонких, деликатных взаимоотношений, складывающихся между людьми на психологическом уровне. Психологическим климатом можно назвать тот психологический настрой, который складывается в коллективе, при непосредственном участии специфических, в данной группе людей, психологических и социально-экономических факторов.

Психологическим климатом принято называть качественную сторону отношений между личностями в группе, проявляющаяся в тех психологических условиях, которые способствуют или препятствуют эффективной совместной деятельности и личностного развития каждого члена этой группы. Среди наиболее значимых признаков психологического климата, выделяются следующие:

- доверительное и требовательное отношение друг к другу, каждого участника группы;
- конструктивная и товарищеская критика;
- свободное участие в выражении личного мнения, в процессе обсуждения коллективных вопросов;
- опора на мнение подчиненных, при принятии групповых решений, отсутствие подавление личного мнения членов группы со стороны руководителей;
- глубокое знание членами группы, стоящих перед ними задач и способов их реализации;
- чувство удовлетворенности за принадлежность к конкретной группе;
- наличие желания эмоционального включения и оказания помощи любому члену коллектива, находящемуся в состоянии фрустрации или эмоциональной подавленности;
- готовность принять на себя ответственность, каждым членом группы, за положение в ней дел и др.[9]

Можно сделать вывод, что уровень группового развития прямо пропорционален характеру психологического климата. Установлена закономерность, которая существует между психологическим климатом, сложившимся в коллективе и эффективностью производительного труда ее членов. Для того, чтобы оптимально управлять психологическим климатом и эффективной деятельностью любого коллектива (включая трудового), необходимы специальные знания и умения руководителя. Для этой цели реализуются специальные меры: применение научно обоснованного подбора, обучения и периодической аттестации руководителей; использование, при комплектовании коллективов технологий, изучающих психологическую совместимость его членов; обучение, членов коллектива, приемам и навыкам взаимодействия и взаимопонимания. Психологический климат определяется стилем руководства и организационной культурой.

Таим образом, под психологическим климатом понимается то состояние: связей, которые установились между личностями в группе, уровня делового настроения, мотивации и степени социального оптимизма членов коллектива. Когда данная система отношений функционирует нормально, каждый работник чувствует себя

частицей коллектива, обеспечивается его потребность к совместной деятельности, побуждается необходимость оценивать достижения и неудачи как собственные, так и членов группы, а также и всего коллектива в целом. Психологический климат способен выдвигать такие мотивы, которые по своей значимости не менее эффективны, чем материальные стимулы и получение экономической выгоды, это стимулирующие работника, вызывающие у него активизацию, либо спад энергетического потенциала, трудового энтузиазма либо безразличия, заинтересованности в деле либо апатию. Это некий совокупный эффект взаимосвязанных факторов, воздействующих на членов группы организации и определяющий их стремление к плодотворной и творческой деятельности, сплоченности и сотрудничеству друг с другом. Психологический климат считается комплексным психологическим показателем, который отражает складывающиеся взаимоотношения, удовлетворенность членов группы различными ситуациями, возникающими в коллективе [6].

Достаточно часто сущность психологического климата соотносят со следующими психологическими явлениями: состоянием сознания коллектива; особым взаимодействием людей; эмоционально-психологическим настроением группы; психологическим единством членов группы; взаимоотношениями, которые складываются между членами коллектива и др. Важно отметить, что основными факторами психологического климата называются условия, в которых протекает совместная деятельность и отношения, которые возникают между людьми. Также, под психологическим климатом понимается сложившаяся, в конкретной группе людей, система ритуалов, обычаев, норм и манер. Климат может быть выражен в социальных связях, которые показывают зависимость членов группы между собой и связях задач, где проявляется зависимость членов группы от тех функций и задач которые они выполняют.

Психологический климат – это то совокупное состояние эмоционально-психологического уровня в котором находится профессиональный коллектив и которое выражает степень удовлетворенности его членов теми факторами, которые возникают в процессе жизнедеятельности этого коллектива. Личностным эквивалентом настроения можно считать ту удовлетворенность, которую проявляет работник к различным факторам жизнедеятельности коллектива, в котором он находится. Многие психологические исследования показали, что психологический климат непосредственно влияет на качество выполняемых производственных действий, психические состояния, в которых находятся работники, а также мотивацию их деятельности.

В отечественную социальную психологию категорию «психологический климат» впервые привнес Н.С. Мансуров, который занимался изучением производственного коллектива. Под психологическим климатом он понимал эмоциональную окраску тех психологических связей, которые возникают между членами коллектива, вызванную близостью, симпатиями, совпадением интересов, склонностей, характеров. В климат отношений, который возникает между людьми, он ввел три климатические зоны:

- первая, это социальный климат, он может быть определен уровнем осознания членами коллектива целей и задач общества, гарантированием и соблюдением для работников, как граждан государства, прав и свобод, закрепленных конституцией;
- вторая, это моральный климат, то есть те моральные ценности, которые являются преобладающими для данного коллектива;
- третья, это психологический климат, который определяется теми неофициальными отношениями, которые устанавливаются между членами коллектива, контактирующими друг с другом [4].

Таким образом, психологический климат, как микроклимат складывающийся в коллективе, имеет более локальную зону действия, чем социальный и моральный климат.

Изучая и раскрывая понятие «климат», необходимо учитывать его уровни:

Первый, это статический, достаточно стабильный, он проявляется: в устойчивых взаимоотношениях членов группы; в их интересе к труду и коллегам по работе. Этот уровень социально-психологического климата определяет устойчивые, достаточно стабильные состояния, которые однажды сформировались и способны не разрушаться долгое время, сохраняя свою сущность, несмотря на то, что организация сталкивается с трудностями. Исходя из данной точки зрения, сформировать в группе комфортный климат достаточно сложно, гораздо легче его поддерживать на том уровне, который был сформирован ранее. Свойства социально-психологического климата контролируются и корректируются членами группы достаточно редко, поскольку они ощущают в системе взаимоотношений достаточную стабильность и уверенность своего положения. В связи с тем, что состояние климата менее подвержено влиянию со стороны внешней среды, это обстоятельство создает условие для его влияния на показатели деятельности, работающих в коллективе, на количественные и качественные показатели производительности их труда.

Второй, это динамический, подверженный изменению и колебанию. Это каждодневное психологическое настроение работающих членов группы, это их повседневный настрой. Этому уровню соответствует понятие «психологическая атмосфера». Психологическая атмосфера, по сравнению с социально-психологическим

климатом, протекает более быстро, во временном измерении, и в меньшей степени понимается людьми. При изменении психологической атмосферы, изменяется работоспособность и настроение работника в процессе рабочего дня. Когда изменяется климат, влияние этих изменений на работника оказывается более выраженным и заметным, они выражаются более заметно и активно поскольку к ним человек, как правило, адаптировался. Когда количественные изменения, в психологической атмосфере, накапливаются до определенного уровня, происходит ее переход в новое качественное состояние, что соответствует другому социально-психологическому климату. Таким образом, социально-психологический климат организации можно представить, как совокупность, интегрированных в единое целое, групповых состояний [10].

Понимание природы социально-психологического климата сформулирована отечественными психологами, в четырех подходах изучения данной категории:

Представителям первого подхода (Н.Н. Обозов, А.К. Уледов, Л.П. Буюва, К.К. Платонов, Е.С. Кузьмин) принадлежит мнение, что климат относится к общественно-психологическому феномену, состоянию коллективного сознания. Климат, это тот комплекс явлений, который отражается в сознании людей в виде взаимоотношений, условий труда, методов его стимулирования. Е.С. Кузьмин определяет социально-психологический климат малой группы, как такое ее социально-психологическое состояние, которое отражается в характере, содержании и направленности психологии ее членов.

Представители второго подхода (А.Н. Лутошкин, А.А. Русалинова) считают, что по сути социально-психологический климат сводится к понятию эмоционально-психологического настроения. Климат и настроение группы людей ими принимаются как равнозначные понятия.

Сторонники третьего подхода (В.А. Покровский, Б.Д. Парыгин, В.М. Шепель) производят анализ социально-психологического климата через характер тех взаимоотношений, которыми пользуются люди в ходе контакта друг с другом. При формировании климата, происходит складывание системы межличностных отношений, социального и психологического самочувствия всех членов группы.

Авторы четвертого подхода (А.Н. Щербань, Л.Н. Коган, В.В. Косолапов) сводят понятие климата в группе к терминам психологической и социальной совместимости ее членов, их сплоченности, морально-психологическому единству, наличию общего мнения, традиций и обычаев.

Обобщая вышесказанное, можно определить социально-психологический климат, как интегративно отражающее особенности коллектива, психическое состояние. Это комфортная или дискомфортная эмоциональная атмосфера, складывающаяся в коллективе [3].

Можно отметить, что категорию социально-психологического климата сформулировали и в более обобщенном понимании. Так социально-психологический климат рассматривается как явление, существующее объективно и независимо от того, как его воспринимают индивиды. Параллельно с эмоциональным настроением Б.Д. Парыгин выделяет, в виде структурного элемента социально-психологического климата, предметный настрой, который он определяет как характер восприятия и направленность внимания различных сторон деятельности человека. Хотя, если таким образом принимать социально-психологический климат, то появляется необходимость введения нового, специализированного, обозначения для его субъективной и эмоциональной составляющей, что не соответствует целесообразности. Хотя все это не отрицает того факта, что на эмоциональный настрой коллектива влияют самые разнообразные факторы.

Необходимо признать, что социально-психологический климат формируется под воздействием общей обстановки в социуме, характера отношений в обществе. Воздействие также оказывает: особенность деятельности, которой занимается трудовой коллектив; особенность связи, которая устанавливается с другими коллективами, характер реализуемых в трудовой деятельности процессов управления и т.д.

Следующая важная группа факторов, которая формирует психологический климат, представляет собой групповые процессы и явления, которые происходят в трудовом коллективе. Такие факторы представлены особенностями тех формализованных связей, которые сложились в организации между членами коллектива и которые закреплены в конкретной структуре подразделения. На социально-психологический климат коллектива большое значение оказывает неформальный тип отношений сформировавшийся между его членами. Подобный тип контактов, в процессе работы и вне ее, способствует развитию сотрудничества и взаимопомощи, формированию более комфортного климата, а отсутствие их может быть причиной развития недоброжелательности в отношениях, которые как правило проявляются в конфликтах и ссорах. Социально-психологический климат в значительной степени зависит от стиля руководства коллективом со стороны его руководителя [11].

Многие данные и наблюдения доказывают тесную зависимость психологического климата трудового коллектива от степени единства его формальных и неформальных структур. И.П. Волков показал, что негативные результаты рассогласованности между формальными и неформальными структурами, могут приводить к:

снижению производительности труда; росту количества нарушений производственной дисциплины; ухудшению психологической атмосферы в коллективе; росту количества увольнений по собственному желанию; увеличению количества неврозов и росту количества невротических проявлений в поведении отдельных членов коллектива. Исходя из этого необходимо гармонизировать официальную и неофициальную организацию коллектива и данную задачу следует считать приоритетной.

Установлено, что на социально-психологический климат, который складывается в коллективе, благоприятно влияет тот уровень психологической совместимости, который в нем складывается. Под совместимостью, при этом следует понимать ту субъективную удовлетворенность друг другом, которая возникает между членами коллектива и которая определяется теми личностными психологическими характеристиками, которые у них оптимально сочетаются.

Социально-психологический климат формируется под влиянием ряда факторов микро и макросреды.

Все что связано с материальным и духовным окружением личности в организации относится к факторам микросреды. К ним следует отнести:

1. Объективные факторы, это технические, санитарно-гигиенические, управленческие элементы, складывающиеся в любой организации.
2. Субъективные факторы, это:
 - а) структура формальных признаков, к которым относится характер организационных и официальных связей, которые сложились между членами коллектива, а также статусы и социальные роли ее членов;
 - б) структура неформальных признаков, которые включают: товарищеские контакты; сотрудничество; взаимопомощь; дискуссии; споры; психологическую совместимость членов группы; особенности стиля руководства и психологического своеобразия каждого члена коллектива [2].

Все что относится к общественному фону, на уровне которого возникают и совершенствуются взаимоотношения между людьми, объединяется в факторы макросреды. К ним следует отнести:

1. Складывающаяся в стране общественно-политическая ситуация: ясные и четкие политические и экономические программы, доверительное отношение к правительству и др.
2. Стабильная, в обществе, экономическая ситуация, которая проявляется в балансе между техническим и социальными уровнями развития.
3. Установившийся баланс, соответствующий уровню жизни населения, между уровнем цен на товары и услуги, и заработной платой.
4. Уровень организации жизни, который определяется системой медицинского и бытового обслуживания населения.
5. Факторы социально-демографического характера, которые проявляются в удовлетворении потребности производства и общества трудовыми ресурсами.
6. Факторы регионального уровня, которые способствуют экономическому и техническому развитию регионов.
7. Факторы межэтнической стабильности, отсутствие конфликтов на межэтнической почве.

Каждый человек по своему относится и к коллегам по работе, и к тому что он делает, он также имеет собственную установку и на организацию, в которой работает, и на труд, которым он занят. Данная установка вытекает из воспитания, жизненного опыта, социального окружения. Путем сложения всех совокупных установок членов группы, формируется общая психологическая обстановка (она может быть дружелюбной или враждебной). Опыт свидетельствует, что ни какая другая ситуация так не мешает общему делу, как отсутствие в коллективе настроения, направленного на работу и состояние взаимной враждебности. Все это снижает, до минимальных показателей, мотивацию к труду работников организации. Это обстоятельство в большей степени способствует снижению показателей производительности труда работников коллектива, чем отсутствие передовых технологий, низкий уровень автоматизации производства и ненадлежащие экономические условия. Мотивация и настроение людей определяет инициативу, поиск творческих решений и изобретательский порыв [7].

Благоприятный социально-психологический климат каждый член трудового коллектива переживает как чувство удовлетворенности тем, как складываются его личные отношения с другими коллегами по работе, руководителями разного уровня управления, той работой, которую он выполняет, ее эффективностью, результатами и процессом. Такая ситуация способствует повышению настроения человека, раскрытию его творческого потенциала, способствует желанию трудиться в данной организации, применяя при этом творческий и физический потенциал в пользу людей, которые его окружают.

Неблагоприятный социально-психологический климат, переживается как персональная неудовлетворенность, складывающимися в организации взаимоотношениями с ее руководителями, с

содержанием и условиями труда. Все это прямо влияет на настроение человека, его работоспособность, здоровье и активность.

Важным оценочным фактором состояния социально-психологического климата в трудовом коллективе является показатель удовлетворенности и неудовлетворенности. Необходимо владеть информацией по поводу: удовлетворенности или неудовлетворенности, отдельными работниками, своим положением в коллективе, отношениями, которые складываются в организации, уровнем заработной платы, содержанием своей работы. Главная цель руководителей организации, на всех уровнях, это формирование у каждого работника трудового коллектива субъективной удовлетворенности. При этом говоря о неудовлетворенности работника, можно говорить о ней, как о важном побудительном стимуле его творческого поиска. Важно отметить, что при исследовании социально-психологического климата в трудовом коллективе, необходимо учитывать, что такой показатель, как удовлетворенность имеет полярный характер. Субъективная удовлетворенность достаточно специфична. Одинаковые условия хороши и удовлетворяют одних, и совершенно не подходят и не удовлетворяют других. Психологический уровень удовлетворенности выражает, на субъективном уровне оценки, соотношение даваемого и взамен получаемого человеком от той организации, в которой он работает. Удовлетворенность или неудовлетворенность своей работой, которая появляется у человека, может быть обусловлена рядом причин, среди которых наиболее частыми являются:

- a) неудовлетворенность характером труда;
- b) низкий уровень заработной платы;
- c) не престижность профессии;
- d) отсутствие возможности должностного роста, повышения разряда и квалификации;
- e) присутствие специфических особенностей и условий работы: хороший внутригрупповой психологический климат, присутствие большого количества друзей, наличие хорошего руководителя, удобный график работы и т.п.
- f) возможность, сопутствующую работе, увлекательных поездок, встреч, обучения и повышения квалификации [8].

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект пресс, 2007. - 363 с.
2. Кабачко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. - 384 с.
3. Каменская В.Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. - 159 с.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. - 584 с.
5. Морозов А.В. Управленческая психология: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. - 5-е изд., испр. и доп. М. : Академ. Проект, 2013. - 288 с.
6. Психология менеджмента: Учебник для вузов / под ред. Никифорова Г.С.. - 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. - 639 с.
7. Психология делового преуспевания / под ред. Колесникова А.Е.. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. - 304 с.
8. Розанова В.А. Психология управления: Учебное пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. М.: БИЗНЕС-ШКОЛА, 2010. - 384 с.
9. Станкин М. Психологический климат / Станкин М. // Управление персоналом. 2001, №12. - С. 13-16.
10. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. Ростов н/Дону: Феникс, 2001. - 512 с.
11. Титова Л.Г. Деловое общение: Учебное пособие / Л.Г. Титова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 271 с.
12. Чередниченко И.П., Тельных Н.В. Психология управления / Серия «Учебник для высшей школы». Ростов н/Дону: Феникс, 2004. - 608 с.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭПОСА

Егорова Т.П.

Северо-восточный федеральный университет, г. Якутск

Якутский героический эпос «Олонхо» объявлен одним из победителей организованного ЮНЕСКО конкурса «Шедевры человечества» и был включен во Всемирный список нематериального культурного наследия человечества. Истоки олонхо восходят к концу первого тысячелетия, когда предки якутов жили на своей прежней родине в Северном Прибайкалье и Приангарье и тесно общались с предками Алтая и Саян. Первый исследователь и собиратель устной поэзии якутов, русский ученый И.А. Худяков назвал олонхо «главным родом поэзии, главным средством просвещения». Олонхо как и другие мифологические сказания является посредником между реальностью и внутренним миром, между принципом удовольствия и принципом реальности (Фрейд З.). По К.Г. Юнгу образы мифов и эпоса являются порождениями различных сторон человеческой психики – бессознательного (Самости и Тени). Юнг отмечает, что образы бессознательного всегда символичны и эмоциональны, согласно образно-интуитивному мировосприятию древних людей. Мы и сегодня в своих снах и фантазиях не перестаем переживать эти древнейшие образы. В образах и символах ставятся и разрешаются вековые проблемы жизни и смерти, проблема победы человека над враждебными силами общества и природы, проблема уничтожения всего античеловеческого, антисоциального. В олонхо человек бессмертен, он побеждает даже смерть при помощи целебных, живительных вод и соков.

Таким образом, изучая, произведение олонхо якутского народа следует отметить следующие психологические аспекты:

- В эпосе частая принимаемая гипербола позволяет ярче подчеркнуть разницу между беспомощным уродом и будущим героем. В олонхо калека, урод, дурак должны испытывать комплекс неполноценности, но именно такой герой в олонхо превращается в богатыря, способного преодолевать препятствия. Как отмечает Пропп В.Я.: «Победа слабого над сильным имеет, по-видимому, очень древние корни и древнее происхождение» в мифах всего мира присутствуют нарушения табу, герой олонхо, нарушая запрет, преобразовывается, самосовершенствуется благодаря личным волевым качествам. Главный герой эпоса приобретает нормальный человеческий облик, превращается в человека «неслыханной и невиданной красоты».
- В мифологическом мире представлены квази-реальность (крылатый конь, беломолочное озеро, железный дом и т.д.) и квази-логика (превращение в птицы, животные разговаривают на человеческом языке и т.д.).
- Агглютинация - принципиальный процесс порождения нового (мыслей, образов); синтез признаков свойств, качеств нескольких образов, предметов и явлений; соединение двух частей человека и животного (полукобель-получеловек).
- Вневременность содержания олонхо, позволяющая даже через тысячи лет быть понимаемым на эмоциональных и интеллектуальных уровнях (лук, стрелы, копье и т.д.).
- Инициация – освещение перехода от детства к взрослости. Рождение и рост героя олонхо имеет полную аналогию с мотивами волшебной сказки, сразу же после рождения он может начать бегать или говорить, даже рассуждать как взрослый. Божественные персонажи мифа являются на самом деле олицетворением целостной психики, способные в развитии индивидуального самосознания
- В олонхо находится отражение высокой степени слиянности индивида с окружающим миром, соблюдение традиций, обычаев передано от поколения к поколению, возможно, поэтому человек осознает себя частицей космоса.
- Метафоризация - способности выстраивания параллельных миров: объективного и субъективного, и, что самое главное, правильному "переводу" с языка одного мира на язык другого.
- Личность олонхосута приравнивается к белым шаманам. Они извлекали («высвобождали») из подсознания образы архетипического, делая их осознанными символами в борьбе за устройство жизни, способны видеть не только во снах, но внутренним взором символы давно прошедших эпох в форме битвы с чудовищами, в образе духов, одухотворенных животных.

При проведении исследовательской работы обнаружено, что респонденты выразили уважение к личности олонхосута, исполнителю олонхо. Осознают, что олонхосуты - уникальные личности «свыше», подчеркивают их богатую фантазию и воображение, широкий кругозор, высокую интуицию и феноменальную память.

При сопоставлении положительных и негативных качеств, характеризующих героев эпоса «Ньургун Боотур Стремительный». Большинство респондентов подчеркнули, что современные мужчины владеют такими качествами как храбрость, сила, целеустремленность Ньургун Боотура. Негативный персонаж олонхо Абаасы уола Уот Усутааки (дьявола) из Нижнего мира является образом злодея, преступника, сексуального маньяка и мошенника в современном мире. Более высокий процент женщин (82%) видит в дьяволе (абаасы) человека алкоголика, 72%, злодея 15%, умным – 11%.

Позитивную героиню эпоса красавицу Туйаарыма Куо женщины-респонденты сравнивают одновременно любовью и красотой, мужчины ассоциируют в начале с физической любовью - 56%, затем ценят красоту – 44%.

Негативная героиня эпоса Кыыс Кыскыйдаан в жизни для мужчин – ревнивая (50%). А женщины (68%) считают женщиной негативными качествами, 25% - умной.

Таким образом, наши респонденты осознают, что как в олонхо, так и в современном XXI веке существуют люди с разными укладами характера: добрые и злые. Олонхосутом подробно описываются индивидуально-типологические качества положительных героев как Ньургун Боотур и Туйаарыма Куо. При выборе спутника или спутницы жизни каждый бессознательно руководствуется своим внутренним образом. 50% мужчин в образе Кыыс Кыскыйдаана видят ревнивицу, бессознательно ассоциируя ее с ревнивой женой. В исследовании 67% указал, что элементы из олонхо следует ввести в школах как предмет. Олонхо для ребенка помогает ему формировать концепцию Я. К примеру, в добром, сильном, храбром герое эпоса ребенок видит образ отца, когда он с ним ласков, проявляет любовь, а если отец наказывает ребенка или вид пьяного отца превращается в отрицательного героя эпоса, злодея Уот Усутаки.

В олонхо, как и в других мифах, ребенок учится переживать страх, впоследствии с реальными жизненными ситуациями стрессового характера, он в определенной мере будет к ним подготовлен. С возрастом ребенок учится прятать ненависть, даже от самого себя, вытесняет содержание реальной жизни в бессознательное. Большинство респондентов проявили ответственность и выразили тревожность потери культурного наследия народа.

Олонхо является культурным наследием народа саха и имеет большой духовный потенциал на сознательном и бессознательном уровнях. Олонхо служит психотерапевтическим средством, имеет медитативное свойство, так как позитивные образы эпоса проникают в бессознательное и формируют там энергетический фундамент базовой личности, компенсируя дефицит родительского тепла. Психологический аспект олонхо заключается в становлении и развитии этнического самосознания, связанного с образованием и консолидацией этноса саха.

Список литературы

1. Бурцев Д.Т. Якутский эпос как жанр, - Новосибирск: «Наука», 1998 – 68 с.
2. Емельянов Н.В. Илларионов В.В. Якутский эпос – олонхо. Якутск: изд-во ЯГУ, 2004. – 27 с.
3. Оконешникова А.П. Этнопсихологические особенности народа в воспитании детей. – Пермь: повыш. Квалиф. раб. образ.-1996. -148.
4. Пропп В.Я Морфология сказки. – М.: Наука, 1969. -168 с.
5. Сидоров Е.С. Очерки по олонхо – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2004. 131 с.
6. Фрейд З. Интерес к психоанализу. Ростов на Дону, 1998.
7. Уткин К.Д. Мифологические основы Якутского олонхо . – Якутск: «Ситим» ЧИФ. – 1994. -71с.
8. Юнг К. Психологические типы М.1960.
9. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М., 1994.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Жесткова Н.А.

Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Самара

В педагогической науке имеется достаточно много работ, посвященных проблеме познавательной активности учащихся. В них отмечается, что сознательная целенаправленная познавательная активность, будучи движущей силой учения, влияет на его продуктивность. Поэтому познавательную активность правомерно рассматривать не только как условие, но и как средство достижения цели обучения. При этом возникновение или не возникновение познавательной активности учащегося оказывается взаимосвязанным с отношением ребенка к предмету и процессу познания. Так, негативное восприятие предмета познания может снижать уровень познавательной активности учащегося на уроке, ослаблять устремленность к цели. И наоборот, повышенное внимание собственно к процессу познания приводит к возникновению в учебной ситуации высокой познавательной активности школьника. Однако проблема психолого-педагогических условий возникновения и развития познавательной активности младшего школьника в учебной ситуации до сих пор не является глубоко исследованной.

Возникает противоречие между необходимостью научной разработки проблемы психолого-педагогических условий возникновения и развития познавательной активности младшего школьника в учебной ситуации и имеющимися исследованиями в данной области. Обнаруженное противоречие позволило сформулировать проблему данного исследования: каковы психолого-педагогические условия возникновения и развития познавательной активности младшего школьника в учебной ситуации?

Мы предположили, что осознание младшим школьником жизненного значения выполняемого им на уроке интеллектуального действия и переживание в ситуации действия чувства личностной и социальной значимости способствуют возникновению и развитию познавательной активности учащегося в процессе обучения.

Объект экспериментального исследования: дети младшего школьного возраста, обучающиеся во II классе общеобразовательной школы г. Самары. Исследованием было охвачено 52 учащихся начальных классов.

Предмет экспериментального исследования: психолого-педагогические условия, способствующие возникновению и развитию познавательной активности младшего школьника в учебной ситуации.

Экспериментальное исследование развития познавательной активности младших школьников в процессе обучения включало два этапа: констатирующий и развивающий.

Целью констатирующего этапа эксперимента было получение диагностических данных об уровне учебно-познавательной активности учащихся на уроке. Оценка данного параметра осуществлялась с помощью методики А.К. Дусавицкого [3]. Согласно данной методике, наблюдение за действиями учащихся во время урока проводится с последней парты. Задача наблюдателя – с предельной внимательностью фиксировать все виды активности каждого из учеников. Наблюдатель фиксирует в схеме расположения учащихся по классу вид активности, проявляемый тем или иным учеником с помощью условных знаков. В качестве единиц проявления внешней активности учеников выделяются следующие их реакции на деятельность учителя.

1. Двусторонняя активность. Ребенок сам стремится ответить на поставленный учителем вопрос, решить задачу, выполнить задание, и это стремление выражает поднятием руки, просьбой, а учитель удовлетворяет его стремление, то есть «вызывает». При этом активность ученика может завершиться правильным или неправильным ответом.

2. Односторонняя активность. Ребенок сам не проявляет инициативу, не поднимает руку, но его вызывает учитель и требует от него разрешения учебной задачи. И такая активность ученика может завершиться правильным или неправильным ответом.

3. Односторонняя активность ученика. Ребенок стремится ответить на поставленный учителем вопрос, решить задачу, выполнить задание, и это стремление выражает поднятием руки, просьбой, но учитель не удовлетворяет его стремление, то есть «не вызывает».

4. Отклонения от процесса обучения. Фиксировались отвлечения от урока другими занятиями, разговором с товарищем не по теме обсуждения вопроса, сонливость на уроке.

Наблюдение за проявлением активности учащихся в учебной ситуации проводилось на всех уроках в течение недели. Затем подсчитывалось количество зафиксированных проявлений учебно-познавательной активности каждого ученика отдельно по каждому ее виду. В ходе эксперимента анализировалось изменение

соотношения между отдельными видами активности ребенка на уроке под воздействием различных условий: до и после эксперимента. Сравнивались данные по контрольному и экспериментальному классам.

Целью развивающего этапа эксперимента стала реализация в процессе обучения младших школьников выработанных нами психолого-педагогических условий, способствующих возникновению и развитию познавательной активности младшего школьника в учебной ситуации и экспериментальное обоснование их эффективности.

В ходе развивающего этапа эксперимента в экспериментальной группе второклассников проводилась целенаправленная и систематическая работа учителя начальных классов по активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках.

Опытно-экспериментальная работа строилась в соответствии с принципом ориентации на ЗБР личности ребенка. Данный принцип основан на теории Л.С. Выготского [2] о зонах актуального и ближайшего развития. Л.С. Выготский отмечал, что помимо того, что ребенок представляет из себя сегодня, у него есть некоторый потенциал, фиксирующийся, в отличие от уровня актуального развития, в зоне ближайшего развития. При этом суть понимания зоны ближайшего развития сводится к следующему: то, что сегодня ребенок не может сделать сам, но делает с помощью взрослого, это и есть его зона ближайшего развития. С одной стороны, зона ближайшего развития касается эмоциональных и интеллектуальных процессов, а с другой – ее развивающее значение связано с осознанием субъектом себя в качестве источника своего поведения и деятельности как оснований становления и развития личности. Являясь “источником” той или иной деятельности в онтогенезе, ребенок должен научиться ею сознательно управлять и использовать в своей повседневной жизни. Опираясь на данный принцип, мы учитывали, во-первых, то, что появление нового в развитии познавательной деятельности ученика основывается на уже пройденных циклах развития; во-вторых, зона ближайшего развития в самоотношении и в деятельностной сфере проявляет себя в сотрудничестве ребенка со взрослым. Как отмечают Н. Вересов и П. Хаккарайнен [1], учебная задача является для учащегося развивающей, если ее решение невозможно имеющимися у ребенка средствами его (индивидуальной) деятельности, но возможно в деятельности совместной с учителем, которой ребенок еще не владеет.

По мнению многих ученых (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.) толчком к продуктивному мышлению, направленному на поиски выхода из состояния затруднения, которое испытывает ученик в момент столкновения с чем-то, что вызывает вопрос, служит проблемная ситуация. Средством создания любой проблемной ситуации в учебном процессе являются учебные проблемы (проблемная задача, проблемное задание, проблемный вопрос). Каждая учебная проблема подразумевает наличие противоречия. Именно противоречие между познавательными и практическими задачами, которые выдвигаются самим ходом обучения, и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, уровнем их умственного развития служит движущей силой обучения. Следовательно, если в учебный процесс вводятся учебные проблемы, то суть управления процессом усвоения составляет управление процессом выхода учащихся из проблемной ситуации, а точнее процессом самостоятельного решения проблемы учениками.

В соответствии с принципом ориентации на ЗБР ребенка в опытно-экспериментальной работе мы использовали развивающие возможности проблемного обучения.

Кроме этого, в организации опытно-экспериментальной работы с учащимися мы опирались на принцип активности, самостоятельности и автономности ребенка в учебной деятельности. В соответствии с данным принципом мы учитывали наличие особой реальности – “самости”, сущности человека, выступающей внутренней основой для развертывания тех или иных субъективных процессов. Мы исходили из того, что познавательная активность как психологический феномен присуща каждому ребенку, но возникает или не возникает в зависимости от ситуации действия. В связи с этим особое внимание в процессе проведения опытно-экспериментальной работы уделялось созданию мотивации деятельности, побуждающей ребенка самостоятельно экспериментировать в учебной ситуации, формировать собственное мнение по обсуждаемому вопросу, самостоятельно высказывать различные гипотезы.

Самостоятельной задачей каждого урока в ходе опытно-экспериментальной работы являлось осознание учащимися жизненного значения выполняемого на уроке интеллектуального действия и переживание в ситуации действия чувства личностной и социальной значимости. Достижение данной цели обеспечивалось созданием личностной мотивации выполняемой учащимися на уроке деятельности. Результат интеллектуальной деятельности ребенка имел для него не только учебную (познавательную), но и личную ценность. Для этого перед выполнением учебного задания детям предлагалась ситуация содержательно раскрывающая практическую значимость результата интеллектуальной деятельности для общества в целом, тем самым принятие детьми учебной задачи происходило на уровне их актуального развития (понимание жизненного (практического) значения выполняемого на уроке интеллектуального действия), а решение учебной (проблемной) задачи

осуществлялось в процессе совместной деятельности учащихся с учителем, то есть в зоне ближайшего развития учащихся. Таким образом, осознание общественной значимости результата их интеллектуальной деятельности обуславливало эмоциональное переживание детьми чувства личностной и социальной значимости в процессе выполнения этого действия.

Опытно-экспериментальная работа в экспериментальной группе предполагала систематическую работу педагога с учащимися на протяжении двух месяцев обучения детей в школе. На протяжении этого периода учитель начальных классов проводил на каждой учебной неделе по одному экспериментальному уроку. Цель, задачи и содержание уроков отвечали задачам развивающего этапа эксперимента: создание в учебном процессе психолого-педагогических условий, способствующих возникновению и развитию познавательной активности младшего школьника в учебной ситуации. В связи с этим содержание уроков было ориентировано на: 1) реализацию образовательных задач, предусмотренных учебной программой; 2) создание ситуаций активного познавательного поиска решения проблемной задачи; 3) осознание учащимися практического значения выполняемого ими на уроке интеллектуального действия; 4) переживание детьми чувства личностной и социальной значимости в процессе выполнения действия.

В контрольной группе на протяжении двух месяцев школьного обучения учитель начальных классов проводил на каждой учебной неделе по одному экспериментальному уроку. Всего было проведено 8 уроков, содержание которых было ориентировано на: 1) реализацию образовательных задач, предусмотренных учебной программой; 2) создание ситуаций активного познавательного поиска решения проблемной задачи.

На каждом из восьми уроков проводилось наблюдение за проявлением учебно-познавательной активности учащихся. Затем подсчитывалось количество зафиксированных проявлений учебно-познавательной активности каждого ученика отдельно по каждому ее виду. В ходе эксперимента анализировалось изменение соотношения между отдельными видами активности ребенка на уроке под воздействием различных условий: до и после эксперимента. Также полученные данные сравнивались с данными экспериментальной группы.

Таким образом, всего в процессе эксперимента было проведено девять контрольных срезов. Первый контрольный срез был проведен до опытно-экспериментальной работы с учащимися, когда наблюдение за проявлением учебно-познавательной активности младших школьников осуществлялось на протяжении учебной недели. Последующие восемь диагностических срезов проводились в процессе проведения опытно-экспериментальных уроков с интервалом в одну неделю. Сравнение полученных с помощью наблюдения данных в контрольной и экспериментальной группах второклассников позволили установить и обосновать эффективность психолого-педагогических условий, реализованных в экспериментальной группе. Кроме этого, полученные данные позволили проследить динамику развития познавательной активности младших школьников контрольной и экспериментальной групп.

На констатирующем этапе эксперимента в контрольном и экспериментальном классах было зафиксировано примерно равное количество проявлений двусторонней (343 наблюдения в контрольном и 328 наблюдений в экспериментальном классе) и односторонней (130 наблюдения в контрольном и 159 наблюдений в экспериментальном классе) познавательной активности учащихся на уроках. Обобщенные данные двусторонней и односторонней активности в независимости от ее исхода в контрольной (зафиксировано 980 случаев проявления познавательной активности учащихся) и экспериментальной (зафиксировано 982 случая проявления познавательной активности учащихся) группах свидетельствуют о равноценности стратегий организации учебной деятельности младших школьников в обеих группах. При этом в обеих группах отмечается приблизительно равное количество случаев, характеризующихся стремлением ребенка проявить познавательную активность на уроке, внешне выражающимся в поднятии руки: в контрольном классе зафиксировано 850 случаев, в экспериментальном – 823 случая «поднятия руки».

Вместе с этим были зафиксированы случаи отвлечения младших школьников на уроках: в контрольном классе 313 наблюдений, в экспериментальном – 285 наблюдений.

Индивидуальные данные об особенностях проявления познавательной активности на уроке для каждого ученика контрольной и экспериментальной групп, полученные на констатирующем этапе эксперимента, анализировались в сравнении с данными развивающего этапа эксперимента.

Создание в ходе развивающего этапа эксперимента выработанных нами психолого-педагогических условий проявления и развития познавательной активности младшего школьника на уроке, способствовало повышению познавательной активности учащихся экспериментальной группы. Сравнение индивидуальных данных констатирующего и первого (в процессе развивающего этапа) диагностических срезов показало значимые различия в количестве случаев проявления учащимися на уроках познавательной активности. Статистическая достоверность сдвига в наблюдениях за познавательной активностью младших школьников экспериментальной

группы была установлена по T-критерию Вилкоксона. Статистической достоверности сдвига в наблюдениях за познавательной активностью младших школьников контрольной группы не установлено.

В экспериментальной группе было отмечено большее количество ситуаций двусторонней активности с правильным исходом, то есть таких ситуаций, когда учащиеся проявляли стремление ответить на вопрос учителя, выражающееся поднятием руки, и давали правильный ответ на поставленный учителем вопрос. По данным второго среза таких ситуаций в контрольной группе было зафиксировано в среднем по группе 2,3 ситуации для каждого ученика, а в экспериментальном классе – 2,7 ситуаций для каждого ученика. Вместе с этим отмечаются различия средних значений показателей двусторонней активности с неправильным исходом, полученные в двух группах. Так, в контрольном классе ситуаций, характеризующихся собственным стремлением ребенка ответить на вопрос учителя, но с неудачным ответом, было отмечено в 6 раз больше по сравнению с данными по экспериментальной группе (в контрольной группе 1,2 случая в среднем для каждого ученика, в экспериментальной – 0,2 случая). Эти данные свидетельствуют в пользу способа организации учебных ситуаций в экспериментальном классе, где проблемные задания для школьников были ориентированы не только на реализацию образовательных задач, предусмотренных учебной программой, но и на осознание учащимися практического значения выполняемого ими на уроке интеллектуального действия, обеспечивали переживание детьми чувства личностной и социальной значимости в процессе выполнения действия. Ситуаций проявления младшими школьниками познавательной активности на уроке было зафиксировано в 1,5 раза больше в экспериментальном классе: в экспериментальном – 8,4 случая для каждого ученика, в контрольном – 5,6 случаев для каждого ученика. Вместе с этим отмечались почти вдвое реже отвлечения детей экспериментальной группы (в среднем 4,0 случаев для каждого ученика) от предмета обсуждения на уроке, по сравнению с числом отвлечений детей в контрольной группе (в среднем 2,1 случаев для каждого ученика).

Отметим, что в соответствии с целью эксперимента, в контрольной группе учебные ситуации создавали благоприятные условия для возникновения у школьников познавательных мотивов решения проблемного задания, а в экспериментальной группе – познавательные мотивы сочетались с личностными мотивами. Поэтому, можно заключить, что сочетание познавательных и личностных мотивов решения проблемной задачи, в большей степени способствует возникновению познавательной активности, сосредоточению внимания младших школьников на содержании задачи и активизирует механизмы самоконтроля выполняемой деятельности.

Анализируя показатели познавательной активности учащихся на уроках в процессе опытно-экспериментальной работы, мы установили, что средние значения исследуемых показателей в контрольной и экспериментальной группах примерно равно различались на всем протяжении развивающего этапа эксперимента.

Анализируя показатели общей активности учащихся на уроках в процессе опытно-экспериментальной работы, мы установили, что: 1) средние значения количества ситуаций поднятия учениками руки с целью удовлетворения желания высказать свое мнение, оказались в 1,5 раза выше в экспериментальной группе учащихся; 2) средние значения количества отклонений учащихся экспериментальной группы от процесса обучения почти в 2 раза ниже в экспериментальной группе учащихся.

На основании результатов анализа данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы с младшими школьниками, мы сделали вывод о том, что сочетание познавательных и личностных мотивов решения проблемной задачи, в большей степени способствует возникновению познавательной активности, сосредоточению внимания младших школьников на содержании задачи и активизирует механизмы самоконтроля выполняемой деятельности.

Список литературы

1. Вересов Н., Хаккарайнен П. Предпосылки возникновения коллективной деятельности у старших дошкольников // Вопросы психологии. 2001. № 1. – С. 37-46.
2. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития детей в школьном возрасте. М.: Педагогика, 1956. – С. 438-452.
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996. – С. 28-31.

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)**

**ПРИМЕР ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ ЗАКРЫТОГО ТИПА**

Агафонова С.В.

Филиал Дальневосточного Федерального университета в г.Уссурийске

Преступность среди несовершеннолетних связана как с общесоциальными проблемами, так и с проблемами формирования личности, носящими глубоко индивидуальный характер [2].

И девиантом можно называть того подростка, кто не просто однократно и случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное поведение, которое носит социально-негативный характер [2].

Под девиантным поведением следует понимать систему поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, в виде уклонения от нравственного контроля над собственным поведением [1, 2, 3, 4,].

Следует подчеркнуть, что отклоняющееся и делинквентное поведение у подростков является результатом нарушения процесса социализации [1,2] При чем процесс нарушения социализации несовершеннолетних происходит тогда, когда личность испытывает определенные негативные влияния, которые исходят из среды и ближайшего окружения индивида [2].

Нередко отношения педагогов с трудными подростками сводятся к запретительным, даже карательным мерам воздействия, которые не только не устраняют причин отклоняющегося поведения, но, напротив, способствуют развитию аффективных состояний, приводящих к общественно-отрицательным поведенческим актам и формам поведения. В качестве закономерного результата - числа педагогически запущенных учащихся [2]. И как следствие общеобразовательные школы отказываются работать с данными подростками и они оказываются в спецшколах закрытого типа.

Мы считаем, что для предупреждения и эффективной коррекции противоправного поведения у подростков важнейшим направлением является его психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого- педагогическое сопровождение социализации подростков с делинквентным поведением представляет собой специальным образом организованный процесс, в ходе которого предполагается формирование нормативного поведения. Психолого-педагогическое сопровождение подразумевает отслеживание динамики социально-психологической адаптации подростков, их профессионального становления, своевременное выявление возможных проблем в поведенческой и эмоциональной сферах и обеспечение психолого-педагогической поддержки в преодолении подростками трудных жизненных ситуаций.

Наш опыт психолого-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением состоялся на базе Приморской спецшколы им. Т.М. Тихого. Согласно требованиям к работе педагога-психолога в данном учреждении организована работа с воспитанниками по направлениям: психодиагностика, коррекционные индивидуальные и групповые занятия.

Организована групповая и индивидуальная коррекционная работа с детьми с использованием методов арт-коррекции, песко-коррекции, телесно-ориентированной коррекции и введены метафорические ассоциативные карты..

С учетом результатов психодиагностики и специфики учреждения определяется приоритет коррекционно-развивающих мероприятий и предполагается оформление сопутствующей документации (индивидуальные маршруты и специальные карты психолого-педагогического сопровождения). В ходе проведения первичной диагностики (при поступлении воспитанников в учреждение) выявляем индивидуальные особенности,

определяем соответствие интеллектуального развития возрастному и определяем возможные перспективы поведения подростков.

Все 100- процентно воспитанники Приморской спецшколы участвуют в программе психолого-педагогического сопровождения, при чем длительность пребывания воспитанника на том или ином этапе зависит от индивидуальных особенностей, результатов психологического обследования.

Ссылаясь на собственный опыт, мы разработали программу психолого-педагогического сопровождения воспитанников с девиантным поведением в Приморской спецшколе, которая включает:

- 1.Тренинг адаптации воспитанников к условиям спецшколы.
- 2.Развитие познавательных процессов.
- 3.Тренинг развития сплоченности школьного коллектива.
- 4.Тренинг по формированию позитивных жизненных планов.
- 5.Тренинг управления агрессией.
- 6.Тренинг управления чувств и эмоций.
- 6.Тренинг расширения ролевого репертуара подростков.
- 7.Профилактика асоциального поведения с основами правовых знаний.
- 8.Развитие навыков социального конформизма.
- 9.Тренинг подготовки к жизни вне школы.

Все занятия сопровождаются развитием навыков саморегуляции.

Таким образом каждый воспитанник учреждения участвует в программе психолого-педагогического сопровождения и за три года проходит все этапы.

Оценивая результативность деятельности, используем данные изменения статуса воспитанников за 3 года (2012, 2013, 2014 гг.) с использованием критерия знаковых рангов Уилкоксона. Соответственно критерии знаковых рангов Уилкоксона. 0,007; 0,001; 0,031. С одной лишь разницей, что в 2012 году увеличилось количество воспитанников с повышением статуса, а в 2013 году увеличилось количество воспитанников с понижением статуса. Это и показатель ослабления активности сотрудников спецшколы по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников с учетом как объективных так и субъективных причин. Это был сигнал к необходимости пересмотреть направление деятельности сотрудников школы. Как указывают многие авторы в настоящее время между сложившейся превентивной практикой и теорией ощущается заметный разрыв, который, прежде всего, отрицательно сказывается на действенности, результативности воспитательно-профилактической работы всей системы органов социальной профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних [2].

Также были проведены исследования, с помощью критерия математической статистики Спирмена, связи статуса воспитанников Приморской спецшколы с индивидуально-личностными особенностями и диагностируемым поведением (всего 65 критериев). Мы выявили связь статуса воспитанников Приморской спецшколы с показателями социальной желательности поведения (-0,253*), чем более социально приемлемое поведение, тем ниже статус воспитанников. Делаем вывод, что бунтующие, несогласные с правилами поведения в школе воспитанники имеют более высокий статус. Что касается структуры семьи (0,273*), воспитанники с высоким статусом из полных семей, из неполных и с повторным браком статус воспитанников ниже. Связь представления о счастье (-0,280*) и веселье (-0,272*) и статуса воспитанников, свидетельствует о том, что понимание радости и представление о счастье не помогают воспитанникам повышать свой статус в спецшколе.

Таким образом, обозначенные значимые направления в формировании общественного мнения и деятельности в учреждении по показателям социальная желательность поведения, формирование представления о семье, формирование представления о счастье и веселье.

Также, используя критерий Спирмена, мы рассмотрели наличие связи года пребывания воспитанников в спецшколе и выяснили, что чем дольше подросток в школе тем ниже склонности к преодолению норм и правил поведения (- 0,254*), воспитанники становятся менее аккуратными(- 0, 249*), у них снижается спокойствие (- 0,267*), однако возрастает любознательность (0,324**). Данные выводы помогают определить основные задачи деятельности педагогов, воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов и обозначена необходимость вариативности работы по преодолению склонности к отклоняющемуся поведению, формированию аккуратности, развитию спокойствия и снятия напряженности и поддержание любознательности подростков с учетом времени пребывания в спецшколе. На основании полученных данных выявлены дополнительные направления деятельности ПМПК и сотрудников учреждения с учетом индивидуально-возрастных особенностей воспитанников.

Консультативный беседы и индивидуальная работа осуществляется чаще всего по запросу воспитанников и рекомендациям воспитателей. Чаще всего приходится работать с наличием страхов и тревожности (личностной

и ситуативной), конфликтности, последствиями стрессовых ситуаций, проблемы адаптации, желание сбежать от всей школы и смерть близких.

Для определения динамики сопровождения воспитанников в Приморской спецшколе два раза в год проводятся исследования выраженности внутреннего конфликта воспитанников [5]. Данные используются как основание для индивидуального приема так и для анализа динамики психолого-педагогического сопровождения воспитанников спецшколы. На основании полученных данных и проведенных мероприятий, мы имеем статистически значимые результаты динамики по показателям – усердие, справедливость, доверие, духовность. Объяснить можно полученные результаты удачно выбранной формой деятельности учреждения и увеличения степени доверия к миру со стороны воспитанников, также значимым можно рассматривать показатель сформированности важного отношения к категории справедливость. Это заслуга деятельности всего коллектива по организации психолого-педагогического сопровождения воспитанников Приморской спецшколы.

Мы присоединяемся к мнению авторов, которые условиями успешной профилактической работы считают её комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, и именно с подростками. Профилактика и предупреждение девиантного поведения несовершеннолетних становится не только социально значимым, но и психологически необходимым [2].

Список литературы

1. Бреслав, Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. /Г. Э. Бреслав, Учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2005. – 186 с.
2. Дмитриев, М. Г., Белов, В. Г., Парфенов, Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с делинквентным поведением. / М. Г. Дмитриев, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2008. – 207 с.
3. Егоров, А.Ю., Игумнов, С.А. Растройства поведения у подростков. /А.Ю. Егоров , С.А.Игумнов Клинико-психологические аспекты- Речь, Санкт-Петербург - 2005 - 434 с.
4. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения. / В.Д. Менделевич, Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2005. - 445 с.
5. Слабинский, В.Ю. Характер ребенка. Диагностика, формирование, методы коррекции. / В.Ю. Слабинский, Диагностика, формирование, методы коррекции.- Изд. Наука и Техника, 2012 - 320 с.

СТЕПЕНЬ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Абакумова И.В., Богуславская В.Ф., Колонова А.С.

Южный федеральный университет, г.Ростов-на-Дону

Поступление в школу и первые месяцы обучения вынуждают первоклассника адаптироваться к новым условиям. Наблюдения физиологов, психологов и педагогов показывают, что среди младших школьников есть дети, которые в силу индивидуальных особенностей трудно адаптируются к новым условиям, и не всегда справляются с довольно высокими требованиями, предъявляемыми школьной программой. В связи с этим, нельзя оставлять без внимания вопрос о влиянии стилей родительского воспитания на способность ребенка воспринимать, понимать, запоминать и использовать знания. Поэтому и возникла идея провести эмпирическое исследование влияния детско-родительских взаимоотношений на готовность ребенка к школе.

Целью исследования было обнаружить взаимосвязь стилей родительского воспитания с уровнем готовности детей к школе.

Нами были выдвинуты следующие *гипотезы исследования*:

- Выраженный стиль родительского воспитания «Кооперация» может находиться в прямой взаимосвязи со степенью готовности к школе детей младшего школьного возраста.
- Выраженный стиль родительского воспитания «Маленький неудачник» может находиться в обратной взаимосвязи со степенью готовности к школе детей младшего школьного возраста.

Нашу исследуемую выборку составили две условные группы испытуемых: учащиеся 1 классов НОУ СОШ «Азь Буки Веди» г. Ростова-на-Дону в количестве 60 человек (из них 28 девочек и 32 мальчика) и их родители в количестве 60 человек (из них 45 женщин и 15 мужчин возрастом от 28 до 43 лет).

Материалы и методы

Эмпирическое исследование уровня готовности детей к школе проводилось при помощи методики для диагностирования детей при поступлении в школу (З.В. Дощицина) [7], и методики для определения школьной тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)[8]. А для определения стиля родительского воспитания в семьях (отношений родитель-ребенок) использовалась методика А.В. Варга и В.В. Столина[9].

Результаты

Результаты исследования показали, что в целом, в исследуемой выборке родительского отношения по шкале «Принятие-отвержение» находится на уровне 59% от максимально выраженной оценки, что соответствует среднегрупповой тенденции родительского отношения к отвержению. Тем не менее, среднегрупповое значение родительского отношения по шкале «Кооперация» находится на уровне 75% от максимально выраженной оценки, что соответствует проявлению доверия к ребенку, стремления родителей встать на его сторону в спорных вопросах. Что касается шкал «Симбиоз» и «Авторитарная гиперсоциализация», то среднегрупповое значение этих родительских отношений находится на уровне 39% и 62% соответственно, что характеризует низкую выраженность симбиотических отношений и среднюю выраженность авторитаризма в воспитании ребенка. Родительское отношение по шкале «Маленький неудачник» находится на уровне 45,5%, что характеризует адекватному воспитанию родителями своего ребенка в соответствии с его возрастом.

Для выявления различий влияния стилей родительского воспитания на готовность к школе детей младшего школьного возраста, выборка родителей и их детей была разделена на условные группы по критерию выраженного отношения «родитель-ребенок». Выраженным родительским отношением считалось то, значения которого превышали средневыборочные показатели, то есть более 75% по шкале «Кооперация», более 60% по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» и более 40% по шкале «Маленький неудачник».

В результате анализа частоты встречаемости стилей воспитания детей в семье, предпочитаемых родителями, вся выборка родителей и их детей была разделена на 4 условные группы: семьи (родители и их дети) с доминирующим стилем воспитания «Кооперация», семьи с доминирующим стилем воспитания «Авторитарная гиперсоциализация» и семьи с доминирующим стилем «Маленький неудачник». Четвертую группу «Невыраженный стиль» составили семьи с одинаково выраженными стилями, не превышающими среднегрупповые показатели.

Далее проводилось исследование готовности детей младшего школьного возраста к школе в условных группах, выделенных на основании критерия стиля воспитания (отношение «ребенок-родитель») в их семье.

Сравнительный анализ показателей готовности к школе детей, чьи родители предпочитают стиль воспитания по типу «Кооперация», характеризуются довольно высокими показателями по шкале готовности (выше среднего), что значительно выше результатов детей других групп, и эти различия достоверно значимы.

У всех детей, чьи родители в процессе воспитания прибегают к стилю по типу «Авторитарная гиперсоциализация», а так же в семьях с явно не выраженным стилем воспитания, общий уровень готовности детей к школе примерно одинаков и соответствует диапазону среднего уровня (чуть ниже среднего и средний соответственно).

При этом дети, чьи родители предпочитают стиль воспитания по типу «Кооперация», отличаются довольно высокими (выше среднего) показателями готовности к школе по 4 субтестам «Фонематический слух», «Саморегуляция», «Словарное развитие», «Кратковременная память и умозаключения» (Рис.2). Вероятно, данный стиль родительского воспитания в большей степени способствует продуктивному общению родителей с детьми, передаче информации и опыта, формированию самостоятельности, критичности мышления и благоприятному развитию новообразований в дошкольном детстве.

В семьях с доминирующим стилем отношений по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» (более 60% от максимально выраженной оценки) дети, отличаются невысокими значениями показателей по субтестам «Саморегуляция» и «Кратковременная память и умозаключения».

В семьях с доминирующим стилем отношений по шкале «Маленький неудачник» дети, в целом характеризуются низкими значениями показателей по субтестам «Фонематический слух», «Саморегуляция» и «Кратковременная память и умозаключения», а так же невысокими по субтесту «Словарное развитие».

Что касается родителей с невыраженным стилем родительского отношения, то показатели готовности их детей к школе близки к показателям детей, воспитывающимся в семьях с доминирующим стилем родительского отношения по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» (средний уровень).

Выводы

Результаты корреляционного анализа стилей родительского воспитания детей младшего школьного возраста, их уровня готовности и адаптации к школьному обучению выявил, что во всех исследуемых группах существует:

Положительная взаимосвязь между выраженностью у родителей стиля воспитания «Кооперация» и уровнем готовности детей к школе (фонематический слух, копирование слов, словарь).

Отрицательная взаимосвязь между выраженностью у родителей стиля воспитания «Маленький неудачник» и уровнем готовности к школьному обучению (фонематический слух, словарь, кратковременная память и умозаключения).

Таким образом, особенности стиля родительского воспитания влияют на уровень школьной готовности детей к школе.

В результате проведенного эмпирического исследования выявлены различия во взаимосвязи стилей родительского воспитания и уровней готовности к школьному обучению детей младшего школьного возраста.

Полученные результаты представляют собой определенную теоретическую значимость, так как было исследовано влияние стиля родительского воспитания на структуру и уровень готовности к школьному обучению детей младшего школьного возраста.

Что касается практической значимости полученных результатов исследования, то они могут успешно использоваться для помощи родителям при подготовке к школе будущего первоклассника, а также при коррекционных мерах школьной успеваемости первоклассника.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999.-360с.
2. Зарянова Н.М. Интеллект и одаренность. Вклад наследственности и среды раннего детства. (Реферат одноименной книги М.Стофера)// Шк. Здоровья. – 1995.-№.2.-С.122-135.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991.
4. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Мункоев А.К. Личностные особенности матери и школьная готовность ребенка: сравнительный анализ двух популяций/ Психологическая наука и образование. – 2000 №1
5. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. Пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 251
6. Староверова, Т.И. Домашнее образование в России / Т.И. Староверова // Педагогика. - 2010. - № 7. - С. 84-91
7. Стренгберг Р. Психология практического интеллекта. – М., 2001. – 231 с.
8. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. – М.:Мысль,1987. 352с.
9. Эйдемиллео Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999 – 652 с.

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД

Январь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2014г.

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

Февраль 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2014г.

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

Март 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2014г.

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

Апрель 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2014г.

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

Май 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2014г.

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

Июнь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2014г.

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

Июль 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2014г.

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

Август 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2014г.

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

Сентябрь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2014г.

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

Октябрь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2014г.

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

Ноябрь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2014г.

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

Декабрь 2014г.

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

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2014г.

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

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

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ



ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

**Сборник научных трудов по итогам международной
научно-практической конференции**

**г. Ростов-на-Дону
2014г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 04.08.2014.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 26,0.
Тираж 550 экз. Заказ № 1315.

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