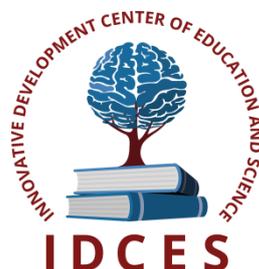


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ: СВЕЖИЙ ВЗГЛЯД И НОВЫЕ
РЕШЕНИЯ**

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(12 марта 2015г.)**

**г. Екатеринбург
2015 г.**

Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения /
Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2.
Екатеринбург, 2015. 108 с.

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г.Грозный), кандидат психологических наук Атаманова Г.И. (г.Кызыл), кандидат педагогических наук, доцент Атласова М.М. (г.Якутск), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук Буслова Н.С. (г.Тобольск), профессор Быкасова Л.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, член-корреспондент МПА Варакин В.Н. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Винева А.В. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Гилева Е.А. (г.Новосибирск), доктор педагогических наук, профессор Гревцева Г.Я. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Григорьева О.Ю. (г.Барнаул), кандидат филологических наук Дмитриева Е.И. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), кандидат педагогических наук, доцент Клименко Е.В. (г.Тобольск), кандидат педагогических наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), кандидат психологических наук Кожалиева Ч.Б. (г.Москва), кандидат педагогических наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г.Ижевск), доктор педагогических наук, профессор Николаева А.Д. (г.Якутск), кандидат педагогических наук, доцент Овчинникова Е.И. (г.Чита), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), доктор педагогических наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент Рубцова А.В. (г.Санкт-Петербург), кандидат психологических наук Свистунова Е.В. (г.Москва), кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Т. (г.Нижний Новгород), кандидат педагогических наук Семина В.В. (г.Москва), кандидат педагогических наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), кандидат педагогических наук Трофимова О.В. (г.Чита), кандидат педагогических наук Фоминых М.В. (г.Екатеринбург), кандидат педагогических наук, доцент Шкуропий К.В. (г.Армавир)

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения» (г. Екатеринбург) 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.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДУХЕ НАШЕГО ВРЕМЕНИ Бобылева О.А.	7
АНАЛИЗ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И БАЛЛЬНО- РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКЕ УСПЕВАЕМОСТИ Шишигин Д.В., Винокурова Л.А., Явловская С.М., Николаева И.В.	9
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ Новикова В.В.	12
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТАПЫ И ЗНАЧЕНИЕ Люц Е.П., Блинова А.О.	15
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «АКТУАЛИЗАЦИЯ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ Малыгина С.А.	17
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	19
ENGLISH VIA PROFESSIONALLY ORIENTED TASKS FOR FUTURE TEACHERS (A CASE STUDY) Dmitrieva E., Kulikova K.	19
ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ Савенкова Л.Г.	22
НОВЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ПУТИ РЕШЕНИЯ Салапонова Е.О.	25
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ Добрян Т.В.	28
ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ Золотая И.Г.	31
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	33
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	33
ВОЗРАСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДИМОРФНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ОТДЕЛЬНЫХ ОЛИМПИЙСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ Грец И.А., Гадиев Г.А., Силованова И.М.	33
МЕТОДИКА ЛЫЖЕГОНОЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЫЖНИКОВ- ДВОЕБОРЦЕВ Зебзеев В.В.	37
МЕТОДИКА ТРЕНИРОВКИ БЫСТРОТЫ СЛОЖНЫХ ВИЗУАЛЬНО-МОТОРНЫХ РЕАГИРОВАНИЙ В СИТУАЦИЯХ РАЗЛИЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛАЗЕРНОГО ТРЕНАЖЕРА-СТИМУЛЯТОРА ВИЗУАЛЬНО-МОТОРНЫХ РЕАГИРОВАНИЙ НА ПРИМЕРЕ КАРАТЭ Мандыч И.Н.	39
ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ Зебзеев В.В.	41
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОК НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНДЕРНОДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА Шевченко Т.А., Аргамонова Т.В.	43
СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛИСТОВ Соколова Л.Н., Гурьева Е.А.	47

СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	49
ДОСУГОВОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК СОЦИОВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА	
Леденев В.В., Косибород О.Л.	49
НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ	
ВЫШИВКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Бобыкина Н.Ю.	51
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	53
ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО	
ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА	
Никитина Н.И.	53
ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОСВОЕНИИ	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ АСПИРАНТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	
Лукина Т.В.	56
ЛЕКЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ – СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПРИМЕНЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ	
ВИЗУАЛИЗАЦИИ	
Кузеванова О.М.	59
О РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ	
СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	
Галкина Т.Э., Никитина Н.И.	61
О СРЕДСТВАХ ДИАГНОСТИКИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	
УЧРЕЖДЕНИЯ СПО	
Шепелева Т.Е.	64
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ	
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПО	
ПЕРСОНАЛУ	
Яруськина Е.Т.	66
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭКОНОМИЧЕСКОМУ	
ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	
Никулина А.Д.	68
СОВРЕМЕННОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: «АКТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ» ИЛИ	
ТРАДИЦИЯ?	
Петренко С.Д.	71
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.	73
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Салаватулина Л.Р.	73
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО	
ОБРАЗОВАНИЯ	
Галай О.И.	75
УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА	
Ягенич Л.В.	76
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	79
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В	
ОБРАЗОВАНИИ.	79
ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ИНФОРМАТИКЕ ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА ИНЖЕНЕРНО-	
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	
Уманский М.И.	79

СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	
ПЕДАГОГА	81
ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК ПРОЦЕСС ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПЕЙЗАЖНЫМ ЖАНРОМ РОДНОГО КРАЯ	
Ермолаева М.В.	81
ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА	
Ильина Э.А.	87
ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЕМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Холманских А.С.	88
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	91
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	91
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	91
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	91
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ	
Шилова Т.А., Костерева Л.И.	91
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	94
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	94
СТИЛЬ ЛИДЕРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Гуцыкова С.В.	94
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	97
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	97
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	97
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	97
ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	
Чернышков Д.В., Андриянов С.В.	97
ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ РАЗНОГЛАСИЙ И КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ	
Цаплина Н.Н.	100
ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	
Безрукавный О.С.	103
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	105
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	105

СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	105
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД	106

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДУХЕ НАШЕГО ВРЕМЕНИ

Бобылева О.А.

ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Во все времена существовала необходимость поиска наиболее оптимальных путей взаимодействия всех сфер социальной реальности в процессе нравственного совершенствования человека. Но в наше время эта проблема обозначается с новой силой в связи с размытостью существующих в обществе нравственных ориентиров. Особая речь здесь идёт о формировании ценностных ориентаций подрастающего поколения, так как от того какими они будут, во многом зависит духовно-нравственное здоровье общества и в целом его будущее.

Человек не может получить в наследство богатейшие достижения культуры предшествующих поколений без активного процесса познания, без всестороннего, многогранного воспитания. По мнению А.Н. Леонтьева, «чем больше прогрессирует общество, чем богаче становятся накопленные им итоги общественно исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания и тем более усложняются стоящие перед ним задачи...» [5, с. 45]. Е.В. Бондаревская правомерно отмечает, что «в современной социокультурной ситуации речь должна идти не об отрицании воспитания, а о переосмыслении его ценностных оснований» [1, с. 29].

Раскрывая сущность социального воспитания в контексте теории ценностей, мы учитываем, что настоящая теория трактуется как «философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, их обусловленности социальными и культурными факторами и структурой личности» [11, с. 9]. «Ценность – любой объект (в т.ч. и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключённых в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании, эти ценности постигаются в ходе освоения культуры» [10, с. 659].

Ценности относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени их сформированности можно в целом судить об уровне духовно-нравственного развития личности. Как отмечает Б.С. Братусь, они выполняют ряд функций. Одна функция связана с созданием образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличия сегодняшней ситуации. Другая функция ценностей заключается в том, что деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны её успешности в достижении тех или иных целей и со стороны её нравственной оценки. Опорой нравственной оценки являются смысловые образования, которые становятся личностными ценностями [2, с.31-32].

З.И. Равкин приходит к выводу, что в ходе исторического развития пополняется ценностно-мотивационный ряд, побуждающий человека к действию и приобретающий значение критерия, в свете которого судят о его поведении и деятельности. Он также отмечает, что Человек как самоценность высшего порядка, Труд, Мир, Свобода, Справедливость, Равенство, Добро, Истина и Красота во взаимодействии друг с другом обозначают новый рубеж, с которого начинается отсчет в развитии гуманистической культуры всей системы ценностей, составляющей основу ориентации сферы образования во всех его звеньях на стратегические цели [11, с. 88].

Вопрос о том, что способствует приобщению человека к тем или иным ценностям и формированию у него тех или иных ценностных ориентиров, представляет интерес для многих исследователей. Так, Л.В. Мардахаев подчёркивает, что идеологами, организаторами воспитания выступают государство и общество [7, с. 104]. Они определяют его цель, направленность, содержание и т.д. Предлагаемый ими социальный идеал, выступает регулятором для жизненных установок каждой конкретной личности. Она может взять его за основу, а может выстраивать свой жизненный путь как противодействие ему. Н.В. Мартишина пишет: «каждый из нас, определяясь в собственных ценностных приоритетах, испытывает влияние различных факторов: собственного

жизненного опыта; ближнего окружения (семья, друзья, коллеги); социальных установок, целенаправленно или стихийно организованных и внедряемых в сознание; веры и религии; особенностей национальной истории и культуры; глобальных тенденций в развитии мирового сообщества и т. д.» [8, с. 52]. Происходит осмысление предлагаемых ценностных ориентиров, построение личностной иерархии ценностей, её соотнесение с иерархией ценностей, принятой в обществе, что в своём единстве во многом приводит к формированию духовно-нравственной личности.

Социальное воспитание не может рассматриваться в контексте теории ценности только как приобщение человека к миру ценностей в смысле простого знакомства и безропотного принятия. В приобщении, по нашему мнению, всегда есть момент оценивания, осмысления. Именно эти процессы позволяют совершать человеку духовный, нравственный, ценностный выбор, который и отличает личность социально-нравственного типа. Термин «социально-нравственный тип личности» заимствован нами из работы В.Н. Назарова и Г.П. Сидорова «Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах». Раскрывая его отличительные черты, авторы обратили внимание на наличие у человека нравственной опоры, жизненной позиции, исполнение им социальной роли [12].

Мы разделяем мнение Е.О. Галицких: «Ценности не передаются тем же путём, что и знания, путь их освоения лежит, прежде всего, через переживания, эмоциональный опыт, «память сердца»» [3, с. 10-11]. Приведённые слова могут быть в полной мере отнесены и к ценностям социального воспитания, которое связано с организацией социальной реальности в интересах отдельного человека и общества в целом. По мнению К.Э. Циолковского, человек, «делающий добро другим делает его самому себе» [6, 32]. Это высказывание согласуется с нашим пониманием социально-нравственного типа личности и акцентирует внимание на ценности, отражающей принцип и способ построения социальных отношений, присущие ему. Добро сочетается с умением чутко воспринимать окружающий мир. В этой связи хочется вспомнить строки из песни И. Талькова: «Этот мир несовершенный состоит из всех из нас. Он прямое отраженье наших чувств и наших глаз. Этот мир не станет лучше и не станет он добрей, если сами мы добрей не станем».

Н. Гартман пишет: «оптимизм нравственных ценностей содержит в себе великие человеческие идеалы: Добро, Истина, Красота, которые реализует не отдельный человек, но человеческие устремления большего масштаба – общество. Этому соответствует ценность особого рода – надежды. Надежда не есть собственно нравственная ценность, не является новой «добродетелью», но предвосхищает содержание формы счастья, которого достоин каждый человек» [4, с. 442]. Несколько иначе, но о том же, размышляет Я.И. Мильнер-Иринин: «Все ценности, создаваемые человеком, как материальные, так и духовные, являются нравственными ценностями только и исключительно благодаря добру, получают своё оправдание только от него; иными словами, не будь добра, не было бы никаких нравственных ценностей, как таковых» [9, с. 59].

Под ценностями социального воспитания мы понимаем социально-значимые ориентиры жизнедеятельности человека, вобравшие в себя позитивный проверенный духом времени социально-культурный опыт прошлого, отражающие социально-нравственные приоритеты настоящего и прогнозирующие принципы построения и смысловые характеристики будущего социума.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
2. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – М.: Знание, 1985. – 64с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». №3).
3. Галицких Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников. Метод. пособие. – СПб.: «Паритет», 2003. – 160 с.
4. Гартман Н. Этика. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Мапельман В.М. «Я хочу привести вас в восторг... от ожидающей всех судьбы» (Космическая этика К.Э. Циолковского) (Из цикла «История этических учений»). – М.: Знание, 1991. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика»; №4).
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
8. Мартишина Н.В. Становление творческого потенциала личности педагога: монография - М., Изд. дом Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т, 2006 – 264 с.
9. Мильнер-Иринин Я.И. Этика, как принципы истинной человечности. – М.: Наука, 1999. – 520 с.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – М., «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.

11. Равкин З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина; ИТПиО РАО. – М., 1995.
12. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М.: Политиздат, 1989. – 605 с.

АНАЛИЗ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКЕ УСПЕВАЕМОСТИ

Шишигин Д.В., Винокурова Л.А., Явловская С.М., Николаева И.В.

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

Проблема адаптации весьма актуальна для студентов младших курсов, в частности, первого курса. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе будет более успешной, если организовать адаптацию как системный, двусторонний, поэтапный процесс формирования и развития когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей. В связи с этим, одной из важнейших задач вуза является работа со студентами младших курсов, направленная на более быструю и успешную их адаптацию к новым условиям обучения [1]. Целью балльно-рейтинговой системы является повышение объективности оценки качества знаний студентов [2,6]. При этом важна роль не только преподавателей, куратора, но и освоение самим студентом новых для него особенностей учебы в ВУЗе, что стимулирует дальнейшую успешную учебу, построение отношений с преподавателями и однокурсниками, а также профессиональную компетентность будущего специалиста [6].

Материалы и методы

Было проведено анонимное анкетирование студентов 1 и 2 курсов медицинского института по вопросам адаптации обучения в вузе и БРС. Общая выборка письменного опроса - 100 человек.

Результаты и обсуждение

По данным анкетирования студентов первого курса выявлено, что 60% опрошенных к системе обучения в вузе привыкали постепенно, 36% быстро адаптировались и лишь 4% так и не смогли привыкнуть к новым условиям. К практическим занятиям систематически готовятся половина опрошенных, при этом мотивацией у 64% первокурсников являются получение новой информации и расширение знаний. При этом студенты отметили, что с большим интересом посещали все изучаемые дисциплины.

Было выявлено, что большинство студентов (54%) во второй половине дня занимаются подготовкой к занятиям, в связи с этим, указали на отсутствие свободного времени, но, тем не менее, 16% студентов свободное время посвящают отдыху, 30% занимаются любимым делом (спортом, хобби). Ранее проводимые исследования в университете выявили наиболее типичные проблемы, с которыми сталкивается большинство студентов: недостаток времени – 7,8%, не хватает силы воли – 28,9%, отсутствие необходимых условий – 22,7%, финансовые затруднения – 10,5 % и т.д. [6]. Также было выявлено, что балльно-рейтинговая система контроля знаний сохраняет психосоматическое здоровье студентов, занимающихся систематически и получивших итоговую оценку без сдачи экзамена, снижая уровень психоэмоционального напряжения в период экзаменационной сессии [3].

При успешной адаптации к условиям обучения в вузе немаловажная роль отводится куратору студенческой группы, что подтверждают 68% опрошенных первокурсников. Студенты-первокурсники отмечают, что кураторы в студенческой группе нужны, так как они оказывают помощь и поддержку при адаптации к вузовской системе обучения, при проведении разъяснительной работы, своевременном информировании и являются связующим звеном с преподавателями, учебной частью, деканатом.

Представления о студенческой жизни и учебе в институте после поступления у 65% опрошенных не изменились, в лучшую сторону – 25%, разочарованы 10% первокурсников. Трудности, с которыми столкнулись в институте – неумение распределять время, неумение выступать перед публикой, неуверенность в себе, страх перед экзаменами.

26 % второкурсников утверждают, что балльно-рейтинговая система повышает объективность оценки качества знаний студентов (на 1 курсе – 24%), 44% опрошенных-первокурсников затруднились с ответом (на 2 курсе – 52%), и 17% первокурсников отрицают данный факт (на 2 курсе – 22%). Суть балльно-рейтинговой системы оказалась понятна 60% студентам, 24% респондентов затруднились с ответом. По мнению 32 %

опрошенных данная система стимулирует их познавательную активность, стимулирует их лучше учиться. На данный вопрос отрицательный ответ дали 30% студентов, затруднились с ответом - 38%.

Большая часть респондентов отдадут предпочтение традиционной пятибалльной системе, которая, позволяет адекватно оценить качество работы студента и создать дополнительные стимулы к учёбе и 32% против традиционной системы оценок, поскольку, по их мнению, оценки зачастую необъективно отражают знания. Большинство студентов отмечают присутствие страха перед сессией. 69% опрошенных студентов подчеркнули проделанную работу по разъяснению сути балльно-рейтинговой системы кураторами, деканатом и преподавателями.

На вопрос эффективности БРС были получены следующие ответы: по мнению большинства опрошенных студентов-первокурсников (79%) не всегда эффективна, так же считают 72% студентов 2 курса, 8% студентов 1 курса и 16% студентов 2 курса отметили эффективность данной системы. Так как в первом семестре первокурсники не сдавали экзамены, возникли затруднения у большинства при ответе на вопрос о сложности сдачи экзаменов при введении БРС. 16% студентов 2 курса сдача экзаменов по системе БРС отметили, что им было легче сдать все экзамены, 22% опрошенных было легче сдавать отдельные экзамены (например, биохимию), тем не менее, 28% студентам ощутили сложность сдачи экзаменов. Также наиболее актуальными оказались вопросы о сдаче зачетов: 44% студентов-первокурсников ответили, что все зачеты получили по сумме накопленных в течение семестра «баллов» «автоматом», не испытав никаких сложностей, 32% опрошенных получили «автоматом» большую часть зачетов и 20% первокурсников (20% студентов 2 курса) было сложно получить «автомат». По сравнению с первокурсниками, среди студентов 2 курса всего 22% опрошенных смогли получить все зачеты «автоматом», 44% - большую часть зачетов.

Большинство студентов обеих курсов ощутили увеличение нагрузки, 72% опрошенных-первокурсников указали, что по отдельным дисциплинам удается контролировать «текущий балл»; 12% ответили, что скорее не удастся; 4% отмечают, что им совершенно не удастся по всем дисциплинам.

54% студентов-первокурсников считают, что посещаемость занятий должна оцениваться большим количеством баллов, 18% - существующих баллов достаточно; остальные респонденты затруднились с ответом. Примерно такие же ответы получены у студентов-второкурсников. По мнению, студентов 1 курса, на вопрос о распределении премиальных баллов - 60% опрошенных ответили, что всем студентам, выполнившим минимум их надо начислять. Только 18% респондентов считают, что начислять премиальные баллы надо только лучшим студентам, для их поощрения. Среди первокурсников 28% студентов набрать баллы (минимум) по текущему и рубежному контролю не составило сложности, при этом важным условием является систематическое занятие учебой; лишь по отдельным предметам сложным оказалось для 18% первокурсников. Если в начале семестра преподаватели проинформировали студентов-первокурсников о критериях получения оценок по отдельным дисциплинам, то на 2 курсе студенты были проинформированы по всем предметам.

На 2 курсе экзаменационную сессию на «отлично» и «хорошо», при этом 48% студентов стали хорошистами и 12% отличниками; 22% студентов учатся на «удовлетворительно», остальные 18% студентов имеют смешанные оценки.

Таким образом, по полученным результатам можно сделать следующие выводы:

1) Подавляющее большинство студентов привыкали к системе обучения постепенно и лишь 4% так и не сумели привыкнуть. Это говорит не только о большом количестве студентов способных адаптивно приспосабливаться, но и о роли вуза в адаптации студентов. Такие мероприятия как профилактические беседы, конференции первокурсников и другие разнообразные мероприятия так же вносят вклад в адаптацию.

2) Для более быстрой и успешной адаптации студентов к условиям обучения в вузе и системе балльно-рейтинговой оценки успеваемости необходимо увеличить количество часов лекционных и практических занятий.

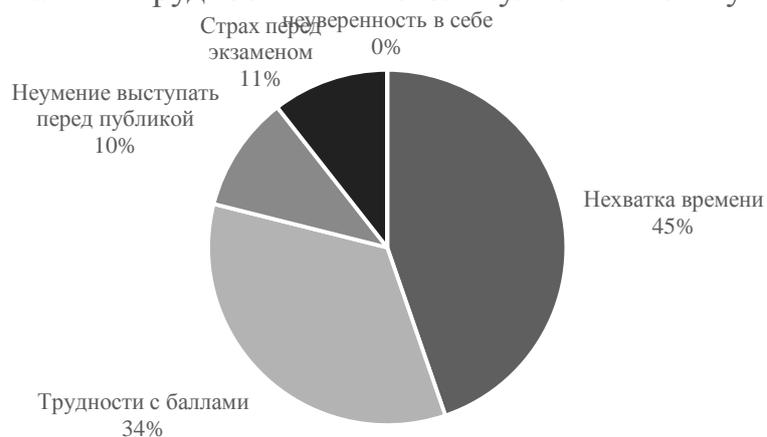
3) Суть балльно-рейтинговой системы не только в систематизированной работе студента и его стимуляции, но и в сохранении психосоматического здоровья. Многие первокурсники и второкурсники воспользовались этой стороной системы, получив все зачеты или некоторые «автоматом», но, тем не менее, студенты отмечают значительное увеличение нагрузки и испытывают некоторые волнения и страх на экзаменах.

4) Студенты предложили внести изменения в рейтинговую систему, связанные с начислением премиальных баллов всем, набравшим минимум и об увеличении баллов за посещения занятий.

Таким образом, по результатам анкетирования выявлена тенденция к активной учебной деятельности, наличие у студентов увлечений, которым они уделяют время. Выявлены дисциплины, которые они с интересом посещают, взгляды на балльно-рейтинговую систему и пожелания в увеличении количества часов лекционных и практических занятий.

1.

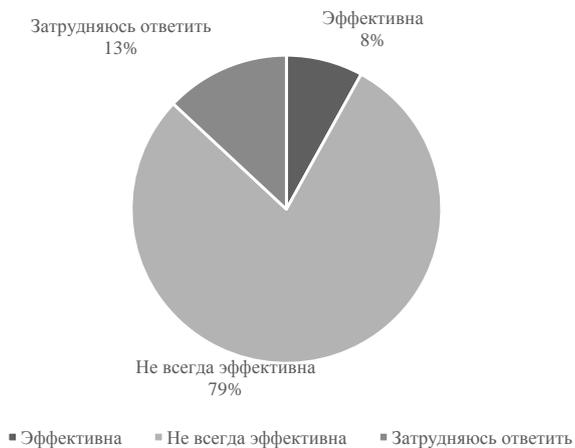
С какими трудностями вы столкнулись в институте?



- Нехватка времени
- Трудности с баллами
- Неумение выступать перед публикой
- Страх перед экзаменом
- неуверенность в себе

2.

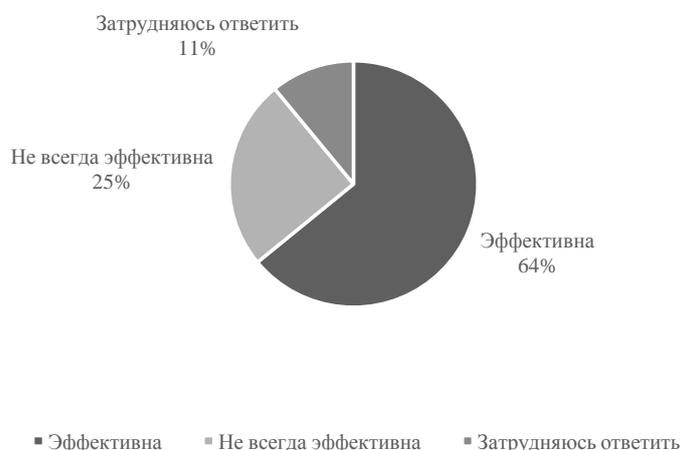
Оцените результаты балльно-рейтинговой системы. I курс



- Эффективна
- Не всегда эффективна
- Затрудняюсь ответить

3.

Оцените результаты балльно-рейтинговой системы. II курс



Список литературы

1. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2008. - № 3. - С. 37-48.
2. Ракина Е.А., Ведешкина Л.А., Денисова А.Л. Отношение студентов к балльно-рейтинговой системе оценки образовательных результатов /Е.А. Ракина, Л.А. Ведешкина, А.Л. Денисова // Университет им. В.И. Вернадского. - 2012. - №2 (40). - С. 145-148.
3. Саввина Л.Э., Сыромятников Н.Н., Нусугуров С.Д. Уровень тревожности и биоэлектрическая активность мозга у студентов в условиях балльно-рейтингового контроля знаний / Л.Э. Саввина, Н.Н. Сыромятников, С.Д. Нусугуров // Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». – 2013.
4. Сазонов, Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обучения качества учебного процесса / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2012. - № 6. – С.28-39.
5. Седин В.И., Леонова Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. - 2009. - № 7. - С. 83-89.
6. Скрябина С.Н., Гольдерова А.С. Оценка уровня физического состояния студентов университета / С.Н. Скрябина, А.С. Гольдерова// Якутский медицинский журнал. - 2010. - №3-31. - С. 55-58.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Новикова В.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г.Воронеж.

Общекультурные и профессиональные компетенции, предложенные ФГОС, вполне покрывают все требования к результатам образования по специальности «искусство концертного исполнительства» и педагога, обучающего музыканта-исполнителя. Тем не менее нам хотелось бы обратить внимание педагогического сообщества на феномен, появившийся и развившийся в XX веке – феномен музыкальной герменевтики. Его особенности, направленность и основное содержание уже в достаточной степени описаны в музыковедческой и музыкально-педагогической литературе. Утверждение герменевтического подхода в педагогике стало очевидным к концу XX века [7], в музыкальной педагогике начального этапа обучения – в начале XXI века, о чём свидетельствуют работы С.А. Давыдовой [5].

Естественно, что при сложившихся условиях модернизации процесса музыкального образования [4] возникает новый подход в организации всего процесса подготовки музыканта-исполнителя и педагога на ступени высшего образования, который может быть определён как герменевтический. Этот подход медленно, но верно «пробивал себе дорогу» в XX веке и, надеемся, станет заметным явлением в веке XXI.

Герменевтика — учение об установлении подлинного смысла произведения и точного понимания содержания. Изначально она была связана с идеями понимания — усвоения смысла текста и интерпретации — средства достижения понимания (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Гадамер, М. Хайдеггер, П. Рикёр, Э. Бетти, В. Кузнецов, Е. Шульга и др.).

Как отмечает С. Беляева-Экземплярская [2], музыкальная герменевтика возникла в трудах Г. Кречмара, совершенствовалась в спорах с К. Дальхаузом, А. Шерингом и др. музыкантами, музыкальными педагогами, критиками.

В разное время и в разной степени проблемами музыкальной герменевтики занимались А. Бикбаева, М. Борнфельд, Ю.Н. Бычков, Ю. Захаров, Л.П. Казанцева, М.Г. Карпычев, И.Е. Молостцова, С.М. Филиппов, В.Н. Холопова, Т.В. Чередниченко, В.И. Шаховский, В.П. Шестаков, и др.

Обращение к проблемам и методике музыкальной герменевтики мы находим в трудах Б.В. Асафьева, Е.В. Назайкинского, Д. Кабалевского и др.

Как определяет Музыкальный энциклопедический словарь, музыкальная герменевтика (греч. - разъясняю) - учение об истолковании содержания музыкального произведения. Как отрасль музыкознания получила распространение с начала XX века (термин введён в 1902 Г. Кречмаром) [9].

«Под музыкальной герменевтикой разумеют теоретическую дисциплину, устанавливающую смысл и содержание, музыкальных форм» [2].

По мнению Анны Благой, «музыкальная герменевтика - истолкование смыслов, содержания музыки - отправная точка для творчества музыканта-исполнителя» [3]. Только вместе с поиском содержания музыки выстраивается художественная интерпретация, становится возможной работа над образом. Без этого исполнение музыкального произведения перестает быть творчеством и превращается в механическое занятие.

Для музыканта и преподавателя музыки, на наш взгляд, чрезвычайно важно в современных условиях развития музыкальной культуры формирование герменевтической компетенции, в основе которой лежит концепция музыкальной герменевтики, ибо, как писал М. Бахтин, осуществляется «поиск глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), дополняющее понимание, выход за пределы "понимаемого"»[1].

Герменевтическая составляющая заметна в работах музыкальных критиков, музыковедов и музыкальных педагогов, содержащих анализ творчества композиторов, исполнительского творчества и отдельных музыкальных текстов (Д. Башкиров, В.П. Бобровский, С.А. Давыдова, Я.С. Друскин, Ю.Г. Кон, Н.П. Корыхалова, Ю.А. Кремлев, О. Сорокина и др.).

Процесс становления музыканта-исполнителя тесно сопряжен с приобретением навыков постижения точного расчета пропорций исполняемого произведения, систем его ориентиров, смысловых напоминаний и драматургических неожиданностей. Когда современные исполнители, стремясь поразить публику своей завидной беглостью, при этом играют непредсказуемо и, вдобавок, нелогично, даже неискушенный слушатель инстинктивно ощущает неорганизованность и неорганичность происходящего, испытывает чувство внутреннего противодействия, доходящее иногда до энергичного внутреннего протеста [7].

Главным заданием для музыканта – исполнителя, студента, учащегося - выступает выявление основной идеи композитора, выразившего свою мысль, свой взгляд, мировоззрение, ощущение через музыкальное произведение. Зачастую исполнители изыскивают музыкальную правду сверх напечатанной страницы. Нужно ли говорить о том, что каждый, кто собирается выносить художественное сочинение на эстраду, т.е. исполнять его для слушателей, направлять и вдохновлять их, обязан понимать и знать это произведение, представленное двумя составляющими:

- нотный текст (отображение музыки в нотной записи);
- подтекст, смысл сочинения (композиторская воля к форме, звуку и образу).

Музыкальное произведение обладает свойствами чувственно воспринимаемых объектов, но чтобы его понять, следует учесть, что оно связано со смыслом и значением. Объективные компоненты текста (знаки) мы воспринимаем, идеальную сторону текста (смысл) понимаем. Субъективные намерения композитора, его психологические характеристики и его внутренний мир, зависящий от образования, увлечений, религиозности, воспитания, принадлежности к определенному классу или сословию, системы архетипов коллективных бессознательных представлений, материальных условий его жизни, составляют тот фон, который оказывает существенное влияние на смысл текста, на характер музыки.

Музыкальная педагогика и герменевтика только тогда утвердят свое место в искусстве и умах, когда конечной их целью будет раскрытие основного композиторского замысла посредством понимания, объяснения, «вчувствования» и постижение благодаря этому смысла исполняемого. Только таким образом музыкант доводит идею композитора до слушателя, поразив его душу.

Герменевтика — это теория понимания, постижения смысла. Есть также истолкование этого термина как «искусства постижения чужой индивидуальности». Это специфическое понимание смысла термина имеет довольно длительную историю и связано, прежде всего, с одним из видов герменевтики, который можно назвать «психологической герменевтикой» [6].

В соответствии с герменевтическим подходом элементом профессиональной стратегии исполнителя становится анализ текста музыкального произведения [5]. Объективные компоненты текста (знаки) мы воспринимаем, идеальную сторону текста (смысл) понимаем.

Герменевтический анализ текста осуществляется по четырём направлениям:

а) понимание, проникновение в смысл, идею произведения, в замысел автора, вживание во внутренний мир автора (дивинация);

б) умение использовать методику «герменевтического круга» (Ф.Д. Шлейермахер), умение видеть «структуриацию» (П. Рикёр) музыкального текста, выражение в ней «внутренней динамики», которая направляла эту структуриацию, умение видеть назначение каждой структурной части произведения – такта, фразы и т.д., определять её роль в общей структуре;

в) умение осуществить «историческую реконструкцию» (В. Дильтей) авторского замысла; умение соотносить содержание произведения с опытом современности (Ю. Хабермас), видеть порождение новых смыслов в диалоге с традицией (П. Рикёр, Г.-Г. Гадамер);

г) знание сведений из биографии автора текста, изучение его окружения, образования, сферы профессионального общения.

Пример анализа – П.И. Чайковский. Январь. «У камелька».

В камине гаснет огонек январской ночью. Покой, нега и мечтательность – идея небольшой фортепианной пьесы объяснена композитором в эпитафии. Плагальность, умеренность движения, выразительная простота, искусственное «торможение», структура - дробление 2+1+1 в первом предложении иллюстрирует эпитафию. Трехчастная простая форма с малокоонтрастной, с точки зрения герменевтики, серединой по характеру сходна с медленной частью (II) Пятой симфонии. Настроение – приходящий сон, книга, падающая из рук засыпающего в мире своих спокойных мыслей в кресле-качалке человека. Исходя из того, что Чайковский был человеком нервным, порою истеричным, русским, религиозным и т.д. его музыке свойственна та же нервность до истеричности, что выражается ломкой темпа, маленькими отклонениями практически в каждой фразе. Исходя из традиционной русской вариационности в каденционном стиле, сонные «потягивания» в конце 2го, 3го и 4го тактов играют одним приемом, но нельзя их исполнять одинаково. Так же рекомендовано 9й заключительный такт играть с меньшим *ritenuto*, нежели 10 заключительный. Фраза - русский распев, излагаемый композитором в традициях русской национальной песенной неквадратности – 10 тактов вместо традиционных восьми. Вспомним знаменитые «Горы Воробьевские». Исполнителям рекомендуем послушать образцы русского народного творчества, а именно указанную песню, чтобы инструментальный стиль исполнения максимально приблизить к вокальному и фольклорному. Средняя часть еще более нестабильна в темпах. Авторское указание *Meno* в 29м такте должно бы сопровождаться хотя бы редакторским *Piu mosso* в 30м такте. Опытный педагог, прослушавший несколько интерпретаций мастеров – пианистов никогда не позволит учащемуся играть ровно, что равносильно педантичной трактовке, не по-русски выполненной.

38-41тт. – первая в произведении «устремленная» ровность, оказывающаяся практически единственным ровным местом в «Январе», если не считать 9 тактов перед репризой, но там выписано *stringendo*, что подтверждает правильность герменевтического вывода – ни одного ровного такта у Чайковского нет.

В результате усвоения методики, реализующей герменевтический подход в подготовке музыканта-профессионала и музыкального педагога, обучающийся приобретает способность «вчитываться» в авторский текст, понимать авторский замысел, «вписывать» его не только в историческую действительность, но и в современность, чтобы предложить трактовку, адекватную замыслам автора и приемлемую для современного слушателя. Процесс усвоения методики анализа музыкального текста на основе предложенных принципов происходит с опорой на зрительную и слуховую наглядность, тренировку техники исполнительства.

По результатам диагностики и с учётом специфических, частнометодических принципов нами подобраны:

- 1) конкретный учебный материал, или дидактический материал, составляющий содержание обучения;
- 2) методы и приёмы обучения, учебных действий, виды тренировочных упражнений с целью формирования герменевтической компетенции;
- 3) формы организации учебной работы: плановое занятие, факультативное занятие, консультация, и др.);
- 4) материальные средства обучения (нотный текст, инструмент, схемы, таблицы; техническая аппаратура для воспроизведения произведения с целью его прослушивания и анализа – группового и индивидуального).

Нам представляется, что предложенная нами система формирования герменевтической компетенции в процессе подготовки музыканта-исполнителя позволит исполнителю точно и с пониманием передать слушателям замысел композитора, а также тактично, не искажая авторского замысла, выразить себя в предложенном исполнении.

В результате усвоения методики, реализующей герменевтический подход в подготовке музыканта-профессионала и музыкального педагога, обучающийся приобретает способность «вчитываться» в авторский текст, понимать авторский замысел, «вписывать» его не только в историческую действительность, но и в современность, чтобы предложить трактовку, адекватную замыслам автора и приемлемую для современного слушателя.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин / Составитель С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Беляева-Экземплярская, С.Н О психологии восприятия музыки / С. Беляева-Экземплярская. – М.: Музыка, 1974. – 125 с.
3. Благая, А. Музыкальная герменевтика, интерпретация // Анна Благая. [ЭР]: http://blagaya.ru/skripka/violin_azbuka/muzykalnaya-germenevtika.
4. Варламов, Д.И. Современные проблемы и перспективы развития музыкальной педагогики / Д.И. Варламов [Электронный ресурс]. Режим доступа:// [http:// musstudent.ru/biblio/90-sborniki-konferencii/dialogicheskoe-prostranstvo-muzyki-v-menjajushhemsja-mire-2009/136-d-i-varlamov-sovremennye-muzykalnoj-pedagogiki.html](http://musstudent.ru/biblio/90-sborniki-konferencii/dialogicheskoe-prostranstvo-muzyki-v-menjajushhemsja-mire-2009/136-d-i-varlamov-sovremennye-muzykalnoj-pedagogiki.html) 1. [Дата обращения 1.03.2014].
5. Давыдова, С.А. Предмет «Музыкальное содержание» в аспекте герменевтики (начальная педагогика) / С.А. Давыдова: Дис. ... канд. педагог. наук. – СПб, 2011. – 204 с.
6. Dahlhaus, C. Das "Verstehen" von Musik und die Sprache der musikalischen Analyse // Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln, 1973.
7. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография / А.Ф. Закирова. - Тюмень: Тюменский государственный университет, 2001. - 152 с.
8. Quanttrill, Peter Interview: Peter Maxwell Davies. Gramophone [the Classical Music Magazine Awards 2004, № 3, p.12]
9. Музыкальный энциклопедический словарь /Гл. ред. Г.В. Келдыш. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 672 с.

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТАПЫ И ЗНАЧЕНИЕ

Люц Е.П., Блинова А.О.

Пермский институт Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

В отечественной социальной мысли устойчиво сохраняется традиция рассматривать отдельного человека как побочный продукт социума, решая вопрос о соотношении человека и общества в пользу доминирования последнего. Несомненно, данный подход имеет полное право на существование. Но мы будем исходить из представления о том, что социальные структуры не возникают из ничего, а являются результатом действий людей и только затем, после того как эти действия и связанные с ними ожидания институционализируются, они начнут оказывать обратное воздействие на поступки людей. В рамках данной статьи, которая является результатом рефлексии авторов над собственным опытом работы педагогами дополнительного образования, мы рассмотрим процесс генезиса и развития социального института дополнительного (внешкольного) образования. Мы хотим выяснить, в чем смысл сохранения и развития дополнительного образования в наше время. Действительно понять социальный институт – это значит понять его историю.

Как известно, процесс институционализации, обычно, идет через нормативные инновации и их диффузию, то есть распространение норм в обществе. Процесс начинается тогда, когда кто-либо начинает действовать по-новому, появляется некий субъект – инициатор изменений. Это необязательно отдельный человек, в качестве агентов изменений могут выступать инновационные организации (законодательные комитеты, парламенты, исследовательские коллективы и т.д.); группы, социальные круги, а также социальные движения, которые по своему определению направлены на изменение социальных норм и ценностей. Кто бы ни был автором

инновации, от ее начала до того момента, когда она будет принята обществом как нормативный способ действия, проходит длительное время, в котором можно выделить несколько этапов: первый – инициирование инновации. Новое может появиться как частное дело отдельного человека или группы. Учитель создает новую методику преподавания, но не занимается ее популяризацией, писатель пишет «в стол», а музыкант играет только для себя. На втором этапе происходит выявление инновации, она открыто провозглашается, становится доступной другим и наш учитель делится своими открытиями с коллегами, писатель публикует роман, а музыкант выступает с концертами. Третий этап фильтрации инновации, и далеко не всем удается пробиться на этом пути. Инициатива учителя может быть загублена консервативным директором, новый роман уничтожен резкой критикой и т.д. (в рамках данной статьи мы не имеем возможности детально проанализировать механизмы фильтрации, ограничимся констатацией факта). Когда инновация, пройдя через фильтры, не будет отброшена, может наступить четвертый этап – диффузия инновации в обществе. Здесь она тоже может встретиться с опасностями – отпором консервативных сил, поборников сохранения традиции, и трансформироваться в маргинальное явление. Пятая и последняя стадия развития нормативных инноваций – это адаптация изменений, глубокое укоренение инноваций в нормативной системе. Именно тогда инновация станет институционализированной, а это значит, всем станет ясно, как следует действовать: как учить детей, как писать книги, и какую музыку исполнять, иначе говоря, формируется новый общественный арсенал, из которого люди черпают идеи, определяющие достойные цели (ценности) и правильные способы достижения этих целей (нормы).

Обратимся к дополнительному образованию. Процесс его институционализации начался в пореформенный период, во второй половине XIX века. Это было время глубоких изменений в социально-экономической, политической и культурной жизни России, затронувших и сферу образования. Хотя в России, в отличие от Западной Европы, не было принято закона о всеобщем обязательном начальном образовании, но позитивные сдвиги, тем не менее, произошли. В 1864 были изданы «Устав гимназий» и «Положение о народных училищах», регламентировавшие начальное и среднее образование. Этим указами фактически было введено доступное всесословное образование. Наряду с государственными школами в это время существовали земские, церковно-приходские, воскресные и частные школы. Система среднего образования включала гимназии и реальные училища, в них принимались дети всех сословий, способных внести плату за обучение. В 1863 году новый Устав вернул автономию университетам, была восстановлена самостоятельность университетов в решении административно - финансовых и научно-педагогических вопросов. К 1914 г. в России насчитывалось уже 120 высших учебных заведений. Реформы в области просвещения в значительной степени ускорили процесс формирования русской интеллигенции, с ее гуманистическим мировоззрением и пафосом служения народу, центральной идеей которого была идея просвещения народа. Дополнительное (внешкольное) образование в России возникло благодаря усилиям интеллигенции, то есть интеллигенция явилась субъектом инноваций в отечественном образовании, определив такие его черты как демократизм, признание ценности каждого индивида, утверждение необходимости свободного развития и самореализации личности.

Исследователи выделяют три этапа в институционализации дополнительного (внешкольного) образования:

- дореволюционный (внешкольное образование);
- советский (внешкольное воспитание);
- современный (дополнительное образование детей) [2, с.70]

На первом этапе дошкольное образование не было государственным. Оно формировалось и существовало как частная инициатива различных общественных организаций, профсоюзов, отдельных личностей. Двигателем этого процесса, как мы уже отмечали, выступала интеллигенция. Внешкольное образование изначально охватывало взрослую аудиторию. Широкое распространение получили воскресные школы для взрослых, в которых давались основы грамотности элементарные профессионально - технические знания. С конца 90-х гг. XIX века появляются рабочие курсы, программа обучения на них предусматривала начальное, среднее и высшее образование. Открываются народные дома, в которых читаются публичные лекции, устраиваются театральные представления. Частная инициатива была поддержана земствами, которые приняли активное участие в создании внешкольных учреждений для детей, причем в качестве основополагающего принципа деятельности данных учреждений провозглашалась идея свободного выбора и права ребенка на его реализацию в собственном образовании. С самого начала внешкольное образование рассматривалось не как нечто необязательное, дополняющее в какой-то мере школьное образование, а как самостоятельный, целостный феномен. Мы можем назвать труды крупнейших ученых: Е.Н.Медынского, С.Т. Шацкого, В.П. Вахтерова, посвященные разработке психолого - педагогических оснований внешкольного образования. В частности, Е.Н. Медынский настаивал на бессмысленности рассуждений на тему альтернативности школьного и внешкольного образования. Это самостоятельные, самоценные и в то же время взаимосвязанные структуры. Отличие и главное преимущество внешкольного образования заключается в его добровольности, духовной самостоятельности и широкой

самодетельности со стороны населения[4]. На наш взгляд, именно широкая вовлеченность населения в организацию внешкольного образования, отражающая потребности общества обеспечила его успешную институционализацию. «Внешкольное образование в конце XIX - начале XX в. развивалось на общественных гуманистических началах как яркое демократическое явление, связанное с осуществлением на практике идеалов свободного образования и просвещения народа, где огромную роль сыграли такие общественные движения, как частная инициатива и местное самоуправление» [2, с.75].

После Октябрьской революции накопленный опыт был «сброшен с корабля современности». Внешкольное образование свелось к внешкольному воспитанию, организационной формой которого стали кружки в домах пионеров, спортивные секции и т.д. К сожалению, в этот период складывается представление о педагогах дополнительного образования как о работниках с невысокой профессиональной квалификацией, в основном не имеющих педагогического образования. Дополнительное образование буквально понимается как необязательное, а идея свободного выбора и самореализации личности вообще уходит из педагогической практики. Если быть точным, она остается как лозунг, а не как то, что может быть реально воплощено. Безусловно, существовали и талантливые педагоги, которые очень много сумели сделать, но это были отдельные люди и их личностные усилия.

На современном этапе явно наметился процесс воссоздания изначальных смыслов дополнительного образования. Связано это, на наш взгляд, с утверждением компетентного подхода к образованию. Каким бы образом не определялся конкретный набор компетенций, но в нем в обязательном порядке присутствует личностный компонент, представляющий мотивы и ценности личности, направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач [1,3]. В данном контексте дополнительное образование интерпретируется как основа вариативности нашего образования, то есть как то пространство, в котором ученик может осуществить некий свободный выбор, где может открыться путь к самореализации.

Таким образом, дополнительное (внешкольное) образование, процесс институционализации которого начался в пореформенную эпоху и явился результатом демократизации социально-экономической и политической жизни России, сохранило свою изначальную направленность на свободу и самореализацию личности, как педагога, так и ученика.

Список литературы

1. Анохина Г.М. Модели образовательного процесса, реализующего требования ФГОС и запросы ученика // Инновации в образовании. 2014. №5. С.5-20.
2. Голованов В.П. Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей // Вестник ПСТГУ. 2009. Вып. 1. С.69-76.
3. Леонтович А.В. Истоки и социальные смыслы дополнительного (внешкольного) образования: российская модель // Народное образование. 2014. №3. С.102-109.
4. Мединский Е.И. Энциклопедия внешкольного образования. В 2 т. М., 1923.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «АКТУАЛИЗАЦИЯ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ

Малыгина С.А.

НИ Томский государственный университет, г.Томск

Понятие «актуализации» в отечественной педагогике не являются новыми, однако в научной литературе не нашли своего отражения в целостной концепции. Проблема актуализации носит междисциплинарный характер, рассматривается в различных отраслях знания, в контексте социально-психологических предпосылок, условий и механизмов личностного самоосуществления и саморазвития (Л.И. Антропова, Т.А. Ветошкина, Н.И. Шаталова и др.) в философии, психологии (психологии личности, возрастной психологии), педагогике, социологии и т.д. Актуализация как феномен связывает индивидуальное, социальное и культурное начала в жизни конкретного человека (А.А. Идинов, В.И. Муляр и др.) Теоретические модели актуализации являются важной частью теории педагогики и практики образования.

Проблеме актуализации посвящены исследования А.В. Гришина, Л.М. Кустова, М.К. Мамардашвили, актуализации знаний и личного опыта - А.С. Белкина, М.И. Кругляк, М.И. Махмутова, С.Л. Рубинштейна.

Уточним, что мы понимаем под терминами «актуализация». Наиболее общим является следующее определение: «Актуализация-осуществление, переход из состояния возможного в состояние действительности».(10, с 13). Под возможностью мы понимаем объективную тенденцию становления предмета, выражающуюся, в наличии условия для его возникновения(10, с. 62). Для перехода возможности в действительность необходимо реализовывать совокупность каких-либо условий, тогда возможность как результат переходит в действительность.

Понятие актуализации этимологически связано с латинским «aktualis», т.е. «деятельностный», что позволяет трактовать актуализацию как приведение потенциального (латентного) состояния субъекта в состояние деятельности (активности). В этом же смысле актуализация трактуется и в философии как понятие, обозначающее изменение бытия на основе идеи перехода от возможности к действительности. В социологии понятие актуализации является частью более общего понятия « социальная активность» и определяется по степени реагирования на изменения в социальной среде. В зарубежной психологии понятие актуализации широко используется в теории личности. В концепции К. Роджерса «тенденция к актуализации» является основным мотивом человеческой жизни, заключающийся в стремлении сохранять и развивать себя в конструктивном направлении, имеющим цели самоактуализации, зрелости, социальности.(8) Содержательный анализ понятия «активность личности» позволяет выделить определенные точки его согласования с понятием актуализации. Активность личности проявляется в деятельности, волевых актах, общении и потому определяется как деятельное отношение человека к миру, как способность человека производить преобразование материальной и духовной среды. (10). Актуализация в педагогике используется как составляющая понятий «актуализация знаний», «актуализация опыта».

С.Л. Рубинштейн рассматривает актуализацию знаний как синтетический акт соотнесения задачи и знаний. Его идеи о диалектической связи мышления с прошлым опытом, о том, что творческое мышление тесно связано с репродуктивными требует актуализации соответствующих знаний, легли в основу концепции проблемного обучения.(9).

Кругляк М.И. связывает механизм актуализации с вопросами, которые он считает структурными элементами умственного поиска при решении проблемы. Проблема последовательно разворачивается в цепочку вопросов, выполняющих эвристическую функцию. Они возникают в движении исследующей мысли и ориентируют на поиск и анализ фактов, недостающих при решении проблемы. (2). У Белкина А.С. Актуализация заключается в востребовании жизненного опыта человека, его интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Жизненный опыт трактуется как витагенная информация, принадлежащая личности и будучи отложенной в резервах долговременной памяти, находится в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных условиях. (1)

Частью базисного стремления к актуализации является актуализация своего Я. В концепции самоактуализации А. Маслоу указывается на то, что самоактуализированные люди вовлечены в дело, выходящее за пределы их насущных личных интересов, в нечто во вне себя. Маслоу выделил 15 основных качеств самоактуализирующейся личности, среди которых высокая степень самоорганизации, тяга к новому, способность правильно предсказать события, деловая направленность, демократичность в отношениях. (6). В этом смысле, самоактуализация - это высший уровень проявления потенциала личности, стремление к полному выявлению и постоянному развитию своих возможностей. Данное определение представляется важным для нашего исследования, так как оно основано на практической (деятельностной) реализации потенциала.

В отечественной педагогике понятие самоактуализации связывается с осмыслением некоторых сторон общего саморазвития личности и понимается как « интеллектуальное выдвигание в зону интенсивного анализа для решения возникших задач необходимых для этого своих личностных ресурсов, как своеобразное «заострение» внутренних сил на выявлении уровня своей готовности ее решать (концепция Л.Н. Куликовой) (11).

Как механизм развития личности актуализация проявляется в двух основных компонентах: 1) содержательный компонент, определяющий конкретные особенности личности, являющиеся потенциальными, если они не осознаны и не реализуются субъектом применительно к какому-либо виду деятельности; 2) процессуальный компонент-указывает на те действия, которые актуализируют (выявляют) данные особенности. В качестве основных принципов актуализации как образовательного феномена мы определяем: 1) развитие - как доминирующий принцип актуализации; 2) деятельностный характер процесса актуализации; 3) рефлексивность-принцип, направленный на формирование личных смыслов деятельности и развития;

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы, мы предлагаем рассматривать самоактуализацию как педагогическую категорию, определяющей стремление человека к постоянному деятельностному развитию в направлении большей компетентности и субъектности. Актуализация представляется нам как-индивидуализированный образовательный процесс, обеспечивающий самодвижение,

осуществляемое в единстве внутреннего (индивидуального) и внешнего (социального), результатом которого является проявление стремления человека к развитию собственной субъектности и компетенций.

Список литературы

1. Белкина А.С., Жукова Н.К. Витagenное образование. Многомерный голографический подход.- Екатеринбург, издательство Уральского университета, 2001.-108 с.
2. Кругляк М.И. Знание и мышление // Народное образование.-1790, № 1, с. 128-142
3. Кустов Л.М., Гришин А.В. Педагогические аспекты актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы. // Образование и наука.-2002.-№1.-с.27-37.
4. Мамардашвили М.К. как я понимаю философию.-М.: Прогресс, 1990.-365с.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: пер с англ.-СПб., 1997.-324с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность.-СПб., -1999.-296с.
7. Педагогическая энциклопедия. Актуальные проблемы современной педагогики / под ред. Тулькибаевой Н.Н.-М.: издательский дом «Восток», 2003.-274с.
8. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии.-2001, №2.-С.48-58
9. Рубинштейн С.Л. основы общей педагогики в 2 т.-М.: Педагогика, 1986, т.1.
10. Философский словарь / под ред С.С. Аверинцева.-М.: Советская энциклопедия.-1989.-270с.
11. Челпанова Е.В. Педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей // Вестник ЧГПУ:» Развитие и становление личности в образовательном процессе».-М.: Образование, 2005.-№ 27.-с.285-290.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ENGLISH VIA PROFESSIONALLY ORIENTED TASKS FOR FUTURE TEACHERS (A CASE STUDY)

Dmitrieva E. (МИТ), Kulikova K. (МГПУ)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры "Иностранные языки - 5", МГУПС (МИИТ)

Nowadays teaching English to adults is an urgent and challenging task. In Russia all university students learn a foreign language, for the majority it is English. This paper presents two lesson plans targeted at intending foreign language teachers.

Lesson Plan 1

A. Students:

Age: 21-23, graduate students with B2 level. The students' major is Teaching English as a Foreign Language to Russian schoolchildren. They have been learning the language for four years at the Teachers' Training University.

B. Lesson Background:

The topic of the seminar "Modern Trends in Teaching English".

A week ago students got a manual on how to make an efficient PowerPoint Presentation. They have also finished the topic about teaching in their textbooks and discussed a number of topics for the oral exam. Now they have one topic left "CURRENT TRENDS IN TEACHING ENGLISH". They have also brought pictures that demonstrate how they give lessons in schools (part of apprenticeship).

The objectives of the lesson are:

- to facilitate vocabulary skills,
- to improve oral presentation skills,
- to master professional skills in terms of current trends in teaching English

The outcome: after the lesson the students will learn:

- 1) to evaluate authentic materials and realia and use them for their needs,
- 2) to cooperate and collaborate with other students to achieve a particular result;
- 3) to evaluate and transform information of professional value.

Materials: objects or realia: students bring pictures from the lessons that they conduct in schools.

An assessment chart for both peer evaluation and providing the teacher's feedback.

Authentic materials:

Spratt, Mary; Pulverness, Alan; Williams, Melanie. The TKT Course. Cambridge University Press for Cambridge Esol TKT. – 2002. – 193 p.

Website with teaching resources: http://www.teachingenglish.org.uk/?utm_source=te_medium=header-tab&utm_campaign=teachingenglish

A fragment of the comedy "Mind your language"

(http://www.youtube.com/results?search_query=min.d+your+language)

The class lasts 60 minutes.

1. Teacher suggests watching a British TV series "Mind Your Language" where there is an episode of the English class for adults which takes place in the 70-s. Asks students what has changed about teaching the language so far.

Then the teacher puts the students' pictures and asks to find similarities and differences between the modern situation and the one in the episode.

Approximate time needed 10 min.

2. Teacher explains the objectives of the class that is to make a PPT presentation dedicated to current trends in teaching English. Then the teacher distributes cards (12 items) with various subtopics (teaching writing 3 items/teaching reading 3 items/teaching listening 3 items/teaching speaking 3 items)

Students stand up and figure out their fellow mates (find identical topics) and arrange workplaces for a group of 3. So, in the end, we have 4 groups of 3 students united under a particular topic.

Approximate time needed 5 min.

3. Teacher explains that now students use resources and following a plan of presentation they studied at home try to find information and make up a presentation to cover the main trends in the language skills they are working at. Teacher mentions the key necessity to delegate tasks. Teacher monitors the process. In the course of the group discussion teacher takes down some notes and provides feedback to avoid mistakes in the final stage of making a PowerPoint Presentation.

Students open books and go online – they delegate the tasks within the group.

Approximate time needed 20 min.

4. Teacher asks students for feedback. Each group presents their trends. Peer-evaluation takes place. Teacher also fills in the chart for each group.

Students report on their presentations. Time limit is 4 min. for each group.

Approximate time 20 min.

5. Teacher asks students to finish their presentations at home and summerises the results. The best group is graded the highest mark.

Students submit presentations at the next class. Therefore they contribute to the collection of materials which aim at exam preparation.

Approximate time needed 5 min.

Peer-evaluation helps to concentrate on such targets as the structure, vocabulary skills, timing, etc.

Lesson Plan 2

A. Students and Setting:

Students: The students are future teachers with English as their major. Age: 20 – 22, level: upper-intermediate to advanced.

Setting: That is a university classroom. There are 10 students. The class meets weekly for 1,5 hours. That is NOT their only lesson of English a week. The group has 5 – 6 English lessons a week with different teachers.

B. Lesson Background:

That is one of the final lessons of the year. The students have just finished their work on the textbook, so they have a very good understanding of its principle. The textbook (see Sources) is devoted to the English used in mass media and is based on the corpus linguistics.

C. Learning Objectives/Expected Results:

The objectives include:

- practice of work with newspaper texts (scanning and skimming)
- practice of finding key words on the topic and choosing the most suitable ones for the exercises (critical thinking)
- experience of making their own exercises (creative thinking)
- working in a small group and cooperating with other students

D. Materials and Sources:

Materials: Materials: newspaper articles on topics "Education" and "Modern technology" (2 – 3 articles on each topic), dictionaries.

Sources:

www.Bbc.com

www.Independent.org

Mascull, Bill. Key Words in the Media. Collins Educational. – 1995. – 256 p.

E. Procedures / Timing:

Teacher does/says . . .	Students do/say . . .	Approximate time needed
<p>Hello! Today we are going to make our own set of exercises just as the ones we had in the text book. We work in two groups of 5 people.</p> <p>The first group will consist of ...</p> <p>The second group will consist of ... (comment – the groups are divided by the level of the English command)</p>	<p>Divide into groups, change seats</p>	<p>3 min.</p>
<p>(Gives out the articles)</p> <p>So, group 1 gets the topic "Education", and group 2 "Modern Technology".</p> <p>First of all, you scan the articles and in 15 minutes get ready to present the lists of key words from them (approx 15 words) with their definitions</p>	<p>Listen to the instructions</p> <p>Scan the article</p> <p>Write out the words (2 students from each group)</p> <p>Look for the definitions (3 students from each group)</p>	<p>16 min.</p>
<p>So group 1, you are welcome</p> <p>Thanks, now please, group 2</p> <p>(While listening to the lists and definition takes notes of phonetic mistakes. After the presentation asks the whole group to repeat the problem words together)</p>	<p>1 student from each group presents the words</p>	<p>7 min.</p>
<p>And now the most interesting part. You are to make the exercises of your own and to explain why you have chosen these very types of exercises. You have got 20 minutes for that. The task is to make up 3 exercises</p>	<p>Listen to the instructions.</p> <p>Make up the exercises (4 students in each group work in pairs, one student works separately)</p>	<p>21 min.</p>
<p>And now let's have a look at what you've done.</p>	<p>Each group presents their exercises</p>	<p>6 min.</p>
<p>Now, please, group 1, what did you like most in the exercises of group 2? What would you like to improve?</p> <p>Group 2, how would you comment on the first group's work?</p>	<p>Comment on each other's work (peer assessment)</p>	<p>4 min.</p>
<p>So I would like to say that</p>		<p>4 min.</p>

both groups have done a good job. I would like to point out such bright ideas as... The most difficult part evidently was.... So pay more attention to it in the future.		
Saying good-bye	Saying good-bye	2 min.

F. Learner Feedback/Formative Assessment:

Stage 1 of assessment includes delayed assessment of phonetics while the students present the words. Choosing the delayed assessment I don't interrupt the presentation still I can prevent future mistakes.

Stage 2 is peer assessment when students comment on each other's project. That stimulates their critical thinking and gives a fresh view of the task.

Stage 3 is delayed assessment of the projects where I point out both strong and weak points of the work showing what good job is done and what is to be done.

As we can observe while training future teachers it is important to introduce professionally oriented tasks.

List of references

1. Spratt, Mary; Pulverness, Alan; Williams, Melanie. The TKT Course. Cambridge University Press for Cambridge Esol TKT. – 2002. – 193 p.
2. Mascull, Bill. Key Words in the Media. Collins Educational. – 1995. – 256 p.
3. Teaching resources: http://www.teachingenglish.org.uk/?utm_source=te_medium=header-tab&utm_campaign=teachingenglish

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Савенкова Л.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

ФГБНУ «Институт художественного образования
Российской академии образования», г.Москва

В современной ситуации структурной перестройки образования гуманитаризация образования является одним из условий реального пути возвращения к истокам педагогической науки и традициям российского образования, основанного на представлениях о доминировании целей развития свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации. Истоки идей гуманитаризации лежат в теоретических трудах таких великих педагогов, как К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, С. Френе, В.А.Сухомлинский, Б.П.Юсов; философов и культурологов - М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман. Именно сегодня образование должно стать особым социальным институтом, транслирующим базовые приоритеты российской культуры, воспитывая у подрастающего поколения уважение к истинным общечеловеческим ценностям, формируя когнитивные функции и развивая необходимые социокультурные компетенции, умение креативно функционировать в различных ситуациях.

Гуманитаризация образования - это синтез гуманитарных и естественнонаучных сфер познания при доминировании гуманитарного знания и культуры. Импульсом к возрождению и созданию педагогической модели гуманитаризации является стремление преодолеть формальный, абстрактный характер обучения, вводя образование в широкое культурное пространство, где культура выполняет корректирующую функцию в развитии науки. С другой стороны, реализация новых подходов в образовании, требует разработки актуальных образовательных концепций. Необходимость разворота к гуманитаризации обоснована тем, что в современном преподавании традиционно преобладает уклон на усвоение учащимися готовой информации. Формализм и схематизация самого образовательного процесса привели к ослаблению внутренней мотивации ученика на саморазвитие и самообразование. В преподавании, например, математики, химии, физики, географии чаще всего лежит освоение конкретной и специфичной информации вне связи с человеком, с его мировоззренческими основами и с тем периодом истории, когда был создан (открыт) тот или иной закон. Ученики не исследуют причины его появления: почему он возник именно в тот период и как связан с человеком, создавшим его, со

страной, в которой он жил. Такая оторванность от корней и причинно-следственных логических цепочек вносит в сознание детей хаос, бессистемность, оторванность одних школьных предметов от других.

В отличие от предметов естественнонаучного цикла на гуманитарных и художественных дисциплинах (история, литература, музыка, родной язык, изобразительное искусство и др.) вся информация, любое содержание имеет «человеческое лицо», выстроено на отношении человека к происходящему, на понимании его смысла, на формировании собственных представлений о конкретном событии. Именно на таких занятиях происходят становление личности, активизация и усложнение когнитивной функции детей, развивается воображение, желание познать, исследовать, создать собственный творческий продукт. Это особенно эффективно, если учителя истории, литературы, мировой художественной культуры работают в тесном сотворчестве, осваивают с одними и теми же детьми (в параллели классов) одни проблемы, изучают одни понятия, связывают знания из различных наук, делают переносы открытий с одной области на другую.

Гуманитаризация предполагает существенное изменение всех его компонентов: целей, содержания, методов, моделей, технологий. Специфика такого обучения - опора на представления о приоритетности гуманитарного знания, приобщении учащихся к культуре через изучение и теоретический анализ достаточно большого корпуса научных и художественных текстов, погружение в пространство культуры региона. Именно гуманитаризация подталкивает учителя на поиск особых проблематизирующих содержание предмета ситуаций, на формулировку таких вопросов, которые нельзя найти в учебнике или в Интернет, а требует размышления, применения своего исследовательского подхода. Суть сказанного заключается в том, чтобы культура и наука стали осознаваться учениками как живое и целостное воплощение мира человеческих ценностей.

Безусловно, воплотить эти идеи в практике образовательного процесса в школе – задача очень сложная и вряд ли решается полностью. В этой ситуации не менее значимым становится и вопрос о методах и технологиях обучения. В данной статье делается попытка раскрыть адекватные шаги, направленные на интеграцию предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов с художественными дисциплинами. Это само по себе предполагает развитие культуры ученика и учителя, формирование их мировоззренческих представлений, ориентированных на научную, этическую и художественную сторону образования.

В первую очередь это связано с изменением технологий управления образованием и сменой методов обучения в направлении не накопления знаний (как в копилке – чем больше, тем лучше), а на самообучение (умения осмысленно учиться), самовыражение в деятельности, самореализации индивидуальных интеллектуальных качеств (это относится как к ученику, так и к учителю). Отличительной чертой гуманитарных направлений работы является общая познавательная активность, индивидуальное толкование, художественно-символическое выражение информации на разных предметах. Такие технологии в образовании способствуют реализации индивидуальных качеств учащихся при условии создания благоприятной социокультурной образовательной среды, включая: совокупность приемов и методов педагогического сопровождения образовательного процесса; комплексные интегрированные формы освоения новых знаний; полихудожественное воспитание; заинтересованность учителей в индивидуальных успехах каждого ученика; доброжелательность и открытость учителей; коллегиальность в выстраивании задач и целей; сотворчество учителей и учащихся; связь обучения с культурой и историей региона.

Таким образом, гуманитаризация предполагает «очеловечивание» процесса образования и повышение роли гуманитарных наук, которое реализуется по разным направлениям. Среди них можно выделить такие, как: приближение всех обучающих методик и технологий к ребенку (который рассматривается субъектом образовательного процесса); логическая и образно-понятийная основа в освоении любого материала, направленная на расширение познавательного пространства; передача знаний через призму понимания их значения для духовного, культурного и общечеловеческого развития; интеграция и комплексное взаимодействие всех изучаемых дисциплин, сотрудничество педагогов; рассмотрение учебного процесса как целостного явления; опора на принципы педагогической поддержки, педагогики успеха, отказ от эксплуатации авторитарных и репродуктивных форм обучения.

Главной в обучении является категория «образа» и образно-символическое мышление, которые едины как концептуальное и психологическое основание и для научной и художественной деятельности (В.П.Зинченко). Выделяются диалог культур (М.М. Бахтин), страноведческий подход к изучению языков (академик В.Г. Костомаров), научные представления о формировании человека через три сферы человеческой деятельности (В.С.Соловьев), теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), теория интегрированного обучения и полихудожественного воспитания (Б.П.Юсов).

Базовым стержнем освоения и присвоения любых знаний и представлений обучающихся становятся три главные сферы «человеческой жизни»: 1) сфера творчества, в основе которой лежат чувства и красота; 2) сфера знания, опирающаяся на мышление и истину; 3) сфера практической жизни, основывающаяся на воле и общем

благе (С.М.Соловьев. «Философские начала цельного знания» - М.,1897 г.). Именно такой подход к воспитанию детей и молодежи отождествляет его с понятием «Культура» как более высокий и качественный уровень воспитания школьников с позиций: духовности, нравственности, методологии, художественности и научности.

Опираясь на перечисленные выше методологические позиции, в гуманитаризации образования выделены направления развития личности, которые в зависимости возрастных интересов и предпочтений учащихся преобладают в том или ином возрасте:

Когнитивное функционирование (мыслительные действия, интеллектуальное развитие, познавательный интерес, диалектика и логика мышления). На гуманитарных предметах это связано с развитием логики и диалектического мышления, на естественнонаучных дисциплинах с формированием умения работать с различного рода информацией, развитием исследовательских навыков, в художественно–эстетическом блоке опирается на выразительный язык искусства (ритм, динамика, симметрия, асимметрия, статика, форма, цвет и т.д.) в природе, жизни, искусстве.

Личностные установки (самостоятельность, самоуправление, самооценка, самостоятельность мышления). На гуманитарных предметах это связано с формированием представлений о причине и аналогии, на естественнонаучных дисциплинах - с формированием умения выстраивать гипотезы и воспитанием желания достигнуть результата, в художественно – эстетическом блоке опора на художественный образ.

Эстетический опыт (эмоционально-чувственная сфера, художественно-образное мышление, индивидуальность в самовыражении, практическая значимость созданного продукта). На гуманитарных предметах это связано с формированием понятия символа и знака, на естественнонаучных дисциплинах осваивается механизм познания, в художественно – эстетическом блоке выделяется художественная активность в социуме, искусстве.

Коммуникативность (сотрудничество, умение слушать и слышать друг друга, креативное мышление, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой). На гуманитарных предметах это связано с развитием умения принимать участие в диалоговом общении, на естественнонаучных дисциплинах - с формированием проектного мышления, в художественно–эстетическом блоке опирается на сотворчество, социуме, художественной деятельности.

Интегрированное мышление (обобщение и синтез, перенос информации, сотворчество, полихудожественное воспитание, проектное мышление) На гуманитарных предметах это связано с развитием умения обобщать и переносить информацию с одной области знаний на другую, на естественнонаучных дисциплинах – с формированием понятий «концепция» и «категория», в художественно–эстетическом блоке опирается на понятие «полихудожественность» искусстве.

Одним из главных условий гуманитаризации современного образования является интегрированное обучение, понимаемое как иная структура организации обучения и воспитания. Интеграция – позволяет включать учителей и учеников в активный совместный творческий процесс, в котором важно учитывать общие способности обучаемого, его потенциальные возможности, психическую деятельность, предрасположенность к самообучению.

С одной стороны, интеграция – это единое представление о целом, единое знание, общее осознание этой целостности, которое можно понять через комплекс методов, объединенных в систему, определенную последовательность и связь друг с другом. С другой стороны, интеграция в образовании – это продуманно выстроенный процесс обучения и воспитания, направленный на: научение детей рассматривать любые явления в динамике их развития с разных позиций; развитие умений применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи; формирование у школьников способности самостоятельно проводить творческие исследования и создавать свои проекты; развитие у них желания активно выражать себя в каком-либо творчестве.

Интегрированный подход: способствует переосмыслению общей структуры организации обучения, специальной подготовки учащихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации (с позиций науки, истории развития культуры, особенностей разных искусств, окружающей природы), формирование у школьников понятий и представлений о взаимодействии всех процессов в мире, как едином целом. Педагогический смысл интегрированного обучения состоит в том, что он предполагает планировать цикл занятий по одной теме (выбранной по договоренности), общей для нескольких педагогов, работающих в сотворчестве с одними и теми же детьми. Главная черта такого обучения – комплексные образовательные блоки, когда все занятия подчинены единой цели всего курса обучения, планируемые разными педагогами школы, работающими с одними и теми же детьми.

Педагогические условия интегрированного комплексного обучения: выход за рамки «одного предмета» (искусства), предполагает многообразие интегрированных форм и методов работы с детьми; экологический

подход к процессу обучения – опора на интересы и предпочтения; связь обучения с историей и развитием культуры (мысль, наука, нравственные, духовные, общечеловеческие ценности); опора на региональный компонент образования и выделение в нем местных традиций художественной культуры как продуктивного момента в формировании гражданской позиции; перенос педагогического акцента с изучения на творческое проявление самих детей (детское творчество), развитие фантазии и воображения; предметно-пространственная основа освоения любого предмета; системный продуманный характер обучения.

Следующим условием внедрения в процесс обучения детей интегрированного подхода является создание в образовательном учреждении грамотно организованной социокультурной образовательной среды, построенной на взаимодействии образовательных учреждений и учреждений культуры. Процесс освоения культуры в образовательных учреждениях рассматривается через: визуальную среду, сферу предметно-пространственной деятельности, через живое освоение пространства и действие в нем. Все это ориентировано на развитие познавательной сферы, умение анализировать, обобщать, находить аналогии, исследовать причины явления, выстраивать логику рассуждений с учетом реальности, социума с позиций индивидуального видения мира. Это направлено на постепенное формирование у обучающихся представлений о процессе художественного творчества через освоение, например, таких тем, как: «Эволюция цвета, формы, пространства в истории человечества»; «Пространство человека и его предметно-пространственная среда»; «Пространство и время в науке и искусстве»; «Освоение человеком Вселенной в разные периоды истории жизни на Земле» и др. Высшим критерием такого комплексного обучения является развитие многосторонней деятельности на основе взаимосвязи разных видов творчества с культурой общества в истории человечества и конкретного региона. Выделяется связь: регион – культурные ценности – общечеловеческие ценности.

Список литературы

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира.- М.: Академический проект, 2007.- 514 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.-М.: Интор, 1996.-544 с.
3. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему: Статьи и очерки.- Наука, 1985.-575 с.
4. Савенкова Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. Монография - М: МАГМУ-РАНХиГС, 2014.- 155 с.
5. Школяр Л.В., Слободчиков В.И., Кудрявцев В.Т. Культуросообразное образование //Издательский Дом РАО МАГИСТР ПРЕСС, № 4 2003.- С. 4 - 30
6. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». – М.: Спутник+, 2004.-250 с.

НОВЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ПУТИ РЕШЕНИЯ

Салапонова Е.О. воспитатель 1 категории

г.Санкт – Петербург Детский сад №64

Ребенок воспитывается разными случайностями, его окружающими. Педагогика должна дать направление этим случайностям.

В.Ф. Одоевский

Основной целью нахождения ребёнка в детском саду долгое время было формирование умений и навыков, предусмотренных программой не выходя за её пределы и возможности. Но в настоящее время ребёнок «должен» хотеть учиться получать, те или иные знания. Актуальным становится не определенный багаж знаний, умений и навыков, заложенным педагогом, а развитие творческого потенциала дошкольника, проявление активности в получении знаний, выявления интересов малыша. Важно воспитать в ребенке любознательность, умение сравнивать, сопоставлять, анализировать, потребность в самостоятельном поиске ответов на возникающие вопросы, но прежде всего не навредить не убить те задатки и стремления, имеющиеся у ребёнка, а развивать новые таланты, а прежде всего, сформировать психологические показатели готовности к школе. Данную проблему невозможно решить без внедрения инновационных технологий. Это может быть и создание образовательной среды по технологии Монтессори-группы.

Трудно предположить, что ребенок, у которого недостаточно сформированы интерес к знаниям, любознательность, самостоятельность, умения играть со сверстниками будет активно мобилизовывать свои усилия, волю для выполнения заданий, овладевать знаниями, достигать положительных результатов в учении. Очевидно, что задачи умственного воспитания ребенка должны решаться в тесной связи с задачами личностно-психологического цикла.

Проблемы школьной неуспеваемости должны решаться на этапе дошкольного возраста путем наиболее эффективной организации работы педагогов ДОУ по подготовке дошкольников к обучению в школе, актуализации индивидуального подхода к воспитанникам и дифференцированного обучения при максимальном учете различий в уровне общего психологического развития и индивидуальных особенностей детской психики.

Критерии готовности или неготовности к школьному обучению связаны с психологическим возрастом ребенка, который отсчитывается не по часам физического времени, а по шкале психологического развития. Эту шкалу нужно уметь прочесть. Нельзя требовать от ребёнка выполнения тех или иных задач забывая про его индивидуальные способности, его наклонности к знаниям. Одна из главных задач педагога направленная на работу с родителями воспитанников, на их тесный контакт «дружеские – партнёрские отношения». Родителям необходимо тесно взаимосвязано участвовать в жизни малыша не только руководить занятиями и играми детей, но и самим участвовать в этом.

Современные педагогические исследования показывают, что главная проблема дошкольного образования – потеря живости, притягательности процесса познания. Как же поправить ситуацию?

Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое пространство, требует существенных изменений в педагогической теории и практике дошкольных учреждений, совершенствования педагогических технологий. Сегодня любое дошкольное учреждение в соответствии с принципом вариативности вправе выбрать свою модель образования и конструировать педагогический процесс на основе адекватных идей и технологий. Основу деятельности всех субъектов педагогического процесса составляет модель «Я сам учусь, а меня учат», поэтому современному воспитателю необходимо владеть целым арсеналом педагогических технологий, позволяющих стимулировать познавательную активность ребенка. Кроме этого педагог должен быть готов гибко реагировать на возникающие изменения в содержании образования, адаптировать его с учётом возникающих и постоянно меняющихся познавательных интересов детей.

Основные условия для успешного применения проблемного обучения

1. Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний.
2. Быть доступными для детей и соответствовать их познавательным способностям.
3. Задания должны быть таковыми, чтобы ребёнок не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного. Должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность.

Условия современности таковы, что дошкольник не может быть «чистым листом» при поступлении в школу.

Дети, обладающие большим количеством информации и знаний, приобретают их бессистемно.

«Долг» взрослого — помочь ребенку научиться находить и извлекать необходимую информацию, усваивать ее в виде новых знаний. Педагог грамотно управляет ребенком, определяет методы и приемы образования воспитанника. Одной из новых наиболее эффективных инновационных технологий стал метод проектов.

Метод проектов является одним из перспективных методов. Под методом проектов понимается совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов. Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел). Поэтому в воспитательно-образовательном процессе ДОУ проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОУ, а также вовлекаются родители и другие члены семьи.

Обязательно должны учитываться возрастные особенности воспитанников.

Для детей младшего дошкольного возраста используются подсказки, наводящие вопросы; для детей старшего дошкольного возраста предоставляется больше самостоятельности.

Решением поставленного вопроса выступают различные мероприятия: чтение книг, энциклопедий, обращение к родителям, специалистам, проведение экспериментов, тематических экскурсий, различных метод проектов. Поступившие предложения являются дополнениями и изменениями к уже готовому тематическому плану воспитателя. Важно, проявить гибкость в планировании, суметь подчинить свой план интересам и мнениям

детей, включая детские мероприятия в учебный план, пожертвовав некоторыми запланированными формами работы. Считаю, что это умение является показателем высокого профессионального мастерства воспитателя, его готовности отступить от уже имеющихся стереотипов, ставя на первое место самоценность дошкольного детства как период жизни и только затем – как подготовительный этап к будущему.

Педагогические технологии обязательно должны развивать любознательность - основу познавательной активности; способность самостоятельно решать творческие (умственные, художественные) и другие задачи, позволяющие быть успешным в разных видах деятельности: творческое воображение как направление интеллектуального и личностного развития; коммуникативность - способность общаться со взрослыми и сверстниками; способность к рефлексии - как одно из главных личностных качеств; понимание и осознание себя (действий, поведения речи, чувств, состояний, способностей) .

В настоящее время актуальность игры повышается из-за перенасыщенности современного ребенка информацией. Телевидение, видео, радио, интернет увеличили и разнообразили поток получаемой информации. Но эти источники представляют в основном материал для пассивного восприятия. Важной задачей обучения дошкольников является развитие умений самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Развивать подобное умение помогает игра, служащая своеобразной практикой использования знаний, полученных детьми в образовательной деятельности и в свободной деятельности.

Одно из преимуществ игры – то, что она всегда требует активных действий каждого ребенка. Поэтому с ее помощью в непосредственной образовательной деятельности воспитатель может организовать не только умственную, но и моторную активность детей, поскольку выполнение игровых заданий во многих случаях связано с различными движениями.

Целесообразно включенные в обучение игры или их элементы придают учебной задаче конкретный, актуальный смысл, мобилизуют мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей, ориентируют их на решение поставленных задач. Игра активизирует взаимодействие когнитивного и эмоционального начала в учебном процессе. Она не только вдохновляет детей мыслить выражать свои мысли, но и обеспечивает целенаправленность действий, а следовательно, дисциплинирует ум ребенка.

Считаю, что каждый ребёнок уникален в своей индивидуальности и имеет право развиваться в собственном темпе, по своей образовательной траектории. В моей группе разные дети, с разным уровнем развития. При применении технологии делю воспитанников на условные группы с учетом типологических особенностей. При формировании групп мною учитываются личностное отношение воспитанников к окружающей действительности, степень освоения программного материала, интерес к изучению нового материала, к личности воспитателя, особенности развития психических процессов. Применяю дидактический материал, различающийся по содержанию, объему, сложности, методам и приемам выполнения заданий.

Образование возвращается к формуле “учимся не для школы, а для жизни”.

На моих занятиях прослеживается акцент на личностно - ориентированный подход в общении, а именно, планирую НОД, совместную деятельность воспитателя и детей так, чтобы она была направлена не на выяснение того, что знает ребёнок, а на то, насколько развиты его «сила ума», наклонности и способности рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знания на практике.

Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения "педагог - ребёнок". В концепции сотрудничества ребёнок представлен как субъект своей учебной деятельности. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе; ни один из них не должен стоять над другим.

Разнообразие содержания и форм работы с детьми, а также реализация принципов вариативности позволяют ребёнку на основе индивидуальных интересов и способностей успешно реализовывать собственное устремление к совершенствованию здоровья. При этом ребёнок имеет реальную возможность продвигаться в развитии собственных устремлений в индивидуально заданном темпе.

Современное общество диктует необходимость обучать тому, что должен знать и уметь человек, приступающий непосредственно к реальной профессиональной деятельности испокон веков образование формировало человека разумного.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Добрян Т.В.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Лянторская средняя общеобразовательная школа №6»

Образование – это основа формирования любого цивилизованного общества. Поэтому содержание образования должно все время обновляться, следуя в ногу с наукой и практикой, методы и технологии образовательного процесса должны постоянно совершенствоваться, находя поддержку в практической деятельности человека, удовлетворяя потребностям государства и социальному спросу. То есть необходим качественно новый уровень развития образовательного процесса, который позволил бы реализовать главную цель образования – подготовить человека к жизни в постоянно меняющемся мире и обеспечить его возможности и способности к саморазвитию [4].

Одним из средств достижения данного результата является личностно-ориентированное обучение. Что же такое личностно-ориентированное обучение? Это обучение, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самореализации личности ребенка.

Личностно-ориентированный урок – какой он?

На уроке такого типа учитываются индивидуальные способности каждого ученика. Набор материала гибко используется в процессе урока, без этого урок не станет личностно-ориентированным. На личностно-ориентированном уроке создается учебная ситуация, когда не только излагаются знания, но и раскрываются, формируются и реализуются индивидуально-личностные особенности обучающихся. На таком уроке господствует эмоционально-положительный настрой обучающихся, урок более интересен и привлекателен, а самое важное – результативный. Урок отличается благоприятной обстановкой – творческой атмосферы и обращения к опыту собственной жизни детей, признание самобытности и уникальности каждого обучаемого. При подготовке к уроку заранее проектируется все возможные типы общения, подчиненные учебным целям и все формы сотрудничества. Поэтому при подготовке урока следует руководствоваться следующими приоритетными направлениями:

- учитель – проводник, помощник, использующий разные формы общения, с учетом индивидуальных особенностей;
- создание ситуации комфорта в организации работы на уроке;
- конструирование учебного (дидактического) материала разного вида и определение цели, места и времени его использования на уроке;
- актуализация знаний и контроль знаний на каждом этапе урока;
- организация обмена мыслями, мнениями, оценками, стимулирования обучающихся к дополнению и анализу ответов одноклассников.

Для повышения качества преподавания целесообразно использовать четыре основные технологии в условиях личностно-ориентированного обучения:

- технология разноуровневого обучения;
- технология использования игровых методик;
- информационно-коммуникационные технологии;
- технология метода проекта;
- технология обучения в сотрудничестве.

Технология разноуровневого обучения обеспечивает усвоение учебного материала каждым учеником в зоне его ближайшего развития на основе особенностей его субъективного опыта. Уровневое обучение предоставляет шанс каждому обучающемуся организовать свое обучение таким образом, чтобы максимально использовать свои возможности, прежде всего, учебные; уровневая дифференциация позволяет акцентировать внимание учителя на работе с различными категориями учеников. В структуре уровневой дифференциации выделяются, как правило, три уровня: минимальный (базовый), программный и усложненный. Чтобы технология разноуровневого обучения была эффективной, необходимо ориентироваться на особенности каждого обучающегося: особенности личностно-смысловой сферы; особенности психического развития (память,

внимание, мышление, восприятие и др.); уровень обученности в рамках предмета (сформированные у школьника знания, способы деятельности). Также важным условием разноуровневого обучения является работа с обучающимися на договорных началах, предусматривающая совместное согласование следующих позиций: добровольного выбора каждым учеником уровня усвоения учебного материала (не ниже стандарта); главный акцент в обучении делается на самостоятельную работу в индивидуальном темпе в сочетании с приемами взаимообучения и взаимопроверки; возможна добровольная дифференцированная посадка обучающихся класса по уровням, например, в одном ряду – минимальный, в другом – базовый, в третьем – вариативный (включающий обучающихся, работающих на творческом уровне и отдельно группу выравнивания, зона ближайшего развития представителей которой в силу самых различных причин не позволяет на данном уроке работать во всеми над одним содержанием – пропуски, болезни, слабая мотивация и т.п.). Приступая к изучению новой темы, обучающиеся знакомятся с целью урока и итоговым эталоном полного усвоения; текущий контроль за усвоением учебного материала проводится по двухбалльной шкале (зачет – незачет – пустая клеточка в оценочной ведомости), итоговый контроль – по трехбалльной шкале (зачет, хорошо, отлично); по каждой укрупненной единице усвоения проводится вводный и итоговый контроль; для обучающихся, не справившихся с базовыми заданиями, организуется коррекционная работа до полного усвоения; в случае затруднения каждый получает помощь [5].

Технология использования игровых методик в обучении позволяет проводить урок в нетрадиционной форме; раскрывать креативные способности обучающихся; развивать коммуникативные навыки; организовать процесс обучения в форме состязаний; облегчать решение учебной задачи; практически закреплять полученные знания; формировать мотивационную сферу обучающихся и навык совместной деятельности. На уроке учитель становится режиссером, координируя и корректируя деятельность обучающихся. Перед началом игры учитель должен ознакомить всех участников с ее условиями, режимом работы, и выдать необходимый материал и оборудование. В зависимости от характера заданий обучающиеся распределяют роли либо сами, либо с помощью учителя. Контроль за деятельностью каждого в отдельности обучающегося переходит к ученикам, т.к. результативность общей работы определяется вкладом каждого. В процессе работы учителем корректируется деятельность отдельных обучающихся для достижения поставленной цели. Между участниками игры организуется дискуссия для выработки общего решения. В этом случае часть обучающихся выступает в роли сборщиков информации, часть – в роли аналитиков, часть – в роли критиков. По окончании дискуссии озвучивается решение, которое оценивается экспертами. В конце игры подводится итог, как по тематической направленности, так и по вкладу каждого ученика. Игра учитывает особенности возраста, формирует ключевые компетенции школьника, готовя его к реальной жизни. Важно сделать так, чтобы, играя, школьник учился, не ощущая тяжести обучения, чтобы учебная игра была естественным состоянием ребенка в процессе познания. В этом случае даже нелюбимое учебное действие перестать быть таковым, ибо нелюбовь основана на разуме, а игра на чувствах. Результатом игры становится либо приобретение новых знаний, либо улучшения качества уже существующих [1].

Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, преобразовать характер умственной деятельности, автоматизировать ученический труд. ИКТ позволяют сделать обучение более доступным, наглядным, интересным, и материальным, сближая его с практической деятельностью учеников, повышая их самостоятельность и позволяя полнее реализовать творческие способности. В учебном предмете есть материал, который должен быть усвоен обучающимися на уровне умений и навыков с тем, чтобы в дальнейшем на этой основе можно было бы сформировать специфическое для данного предмета мышление. Основными преимуществами компьютерного обеспечения уроков являются: предъявления информации в удобной для восприятия обучающимся форме; предоставление возможности развития личности обучающегося; осуществление оперативного контроля знаний обучающихся; управление учебно-познавательной деятельности обучающихся; показ обучающимся набора целевых установок в виде задач различной сложности (индивидуализация) и представление возможности их выбора для решения; тренинг по формированию умений и навыков; формирование потребности к саморазвитию и самосовершенствованию [7].

Технология метода проекта. Проектное обучение является той педагогической технологией, которая в большей степени, чем многие другие отвечает требованиям профильного обучения и предпрофильной подготовки, так как она побуждает обучающихся проявлять способность:

- к осмыслению своей деятельности с позиций ценностного подхода: социального, личностного, связанного с познавательным интересом, с жизненными и профессиональными планами;
- к целеполаганию, ориентированному на значимые результаты;
- к самообразованию и самоорганизации;

- к синтезированию, интеграции и обобщению информации из разных источников;
- видеть проблему, выдвигать гипотезы, демонстрировать интеллектуальные умения;
- делать выбор и принимать решения.

Основное назначение технологии метода проекта заключается в том, чтобы познакомить обучающихся на предметном и межпредметном материале с социально, научно и практически значимыми проблемами, которые характерны для профильного обучения и профессиональной деятельности, и со способами решения этих проблем, стимулировать интерес обучающихся к самостоятельному решению проблем (т.е. к самостоятельному приобретению знаний из разных областей и источников, которые могут быть использованы в жизни, в продолжении образования по выбранному профилю) [2].

Технология обучения в сотрудничестве. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Задача каждого обучающегося состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, а в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, совместном решении поставленной перед нами проблемы. Примером такого подхода к организации в сотрудничестве является индивидуально-групповая работа, при которой ученики разбиваются на группы по четыре человека (обязательно разные по уровню обученности, девочки и мальчики). Учителем объясняется новый материал, а затем предлагает ученикам в группах его закрепить, постараться разобраться, понять все детали. Группам дается определенное задание, которое выполняется либо по частям (каждый ученик выполняет свою часть), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может либо сильный ученик, либо слабый). При этом выполнение каждого задания объясняется каждым учеником и контролируется всей группой. После выполнения заданий всеми группами, учитель дает тест на проверку понимания нового материала. Задания теста обучающиеся выполняют индивидуально, вне группы. При этом учитель дифференцирует сложность заданий для сильных и слабых учеников. Оценки за выполнение индивидуальных заданий (теста) суммируются на группу и объявляется общая оценка группе. Таким образом, соревнуются не «сильные» со «слабыми», а каждый, стараясь выполнить свои задания, как бы соревнуется сам с собой, т.е. со своим ранее достигнутым результатом. И «сильный», и «слабый» ученик, таким образом, могут принести группе одинаковые оценки или баллы. Это чрезвычайно эффективная работа для усвоения нового материала каждым обучающимся [3,6].

Таким образом, современное образование – это личностно-ориентированное образование, основанное на учете результатов диагностики индивидуальных особенностей и способностей каждого обучающегося, его отношения к предмету и возможностей его усвоения, что требует от учителя осуществления индивидуального подхода к ученикам, предвидения трудностей учебного материала для отдельных обучающихся, подбора рациональных видов работ для «сильных» и «слабых». Все ученики разные. Класс – это множество личностей, у каждой из которых своя высота, своя планка, свое особенное и неповторимое «я». Педагог сегодня должен не столько учить, сколько понимать и чувствовать как школьник учится, пробуждать удовольствие от процесса учения. Это и есть основная задача личностно-ориентированной педагогики.

Список литературы

1. Андреев, О. Ролевая игра: как ее спланировать, организовать и подвести итог /О. Андреева// Школьное планирование. – 2010. -№2. – с.107-114
2. Белый В.И. О современных тенденциях в распространении методов проектного обучения /В.И. Белый // Школьные технологии. – 2010. -№2. С.105
4. Громыко Г. Обучение в парах – и просто, и сложно / Г. Громыко // Директор школы. – 2010. - №3. – с.67-70
5. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества/Т.Х. Дебердеева// Инновации в образовании.-2005. - №3. – с. 79
6. Дудченко В.С. Инновационные технологии: Учебно-методическое пособие /Отв. Ред. Ю.М.Резник. – М.: Изд-во «Союз», 1996.-154 с.
7. Дьяченко, В. Коллективные способ обучения становится массовой практикой / В. Дьяченко // Народное образование. – 2008. -№1. С. 191-197
8. Зайнутдинова Л.Х. Психолого-педагогические требования к электронным учебникам. Астрахань: Изд-во АГТУ, 1999
9. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000

Определение проекта разные авторы дают по-разному (Е.С. Полат, И.С.Сергеев, В.Н.Рязанов, О.В.Рыбина, А.А. Хромов, С.И. Горлицкая, Г.В. Нарыкова т.д.). Оптимальным является подход, где в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми».

Проектная деятельность школьников как вид учебной деятельности включает: самостоятельное выделение и принятие цели учения; интериоризация усваиваемых знаний и превращения их в систему действий; формирование регулятивных компонентов самосознания; формирование самостоятельной учебной деятельности; формирование положительного отношения к учению; усвоение учебных ситуаций; выработка системы учебных действий; формирование учебного контроля; усвоение системы операций учебной оценки.

Следовательно, определяя содержание проектной деятельности школьников, задается предметная область формирования новых элементов структуры личности в учебном процессе. С другой стороны проектная деятельность на уроках математики позволяет: расширить сферу математических знаний учащихся; развить эстетическое восприятие математических фактов, продемонстрировать разнообразное применение математики в реальной жизни; убедить в практической необходимости владения способами выполнения математических действий; помочь осознать степень своего интереса к предмету и оценить возможности овладения им с точки зрения дальнейшей перспективы.

В процессе работы над учебным проектом у школьников:

- появляется возможность осуществления приблизительных, «прикидочных» действий, не оцениваемых немедленно строгим контролером – учителем;
- зарождаются основы системного мышления;
- формируются навыки выдвижения гипотез, формирования проблем, поиска аргументов;
- развиваются творческие способности, воображение, фантазия;
- воспитываются целеустремленность и организованность, расчетливость и предприимчивость, способность ориентироваться в ситуации неопределенности.

Кроме того, в процессе работы над проектом происходит естественное обучение совместным интеллектуальным действиям. В проектной деятельности учащихся 5-11 классов можно выделить следующие этапы, соответствующие структуре учебной деятельности:

1. Организационно - установочный, или подготовительный.
2. Планирование работы.
3. Исследование.
4. Обобщение результатов.
5. Публичная защита проекта (может быть в виде презентации).
6. Оценка результатов проектной деятельности и подведение итогов.

Одной из самых сложных задач в проектах является выбор темы работы. Темы проектов, предлагаемые учащимся:

1. Проекты исторического характера.
2. Проекты, являющиеся продолжением темы урока или его углублением.
3. Проекты прикладного характера.
4. Творческие проекты.
5. Проекты занимательного, игрового характера.
6. Исследовательские проекты.

Результаты деятельности могут быть представлены на уроках, на школьном фестивале ученических проектов, научно-исследовательских конференциях различного уровня.

Еще одним важным результатом проектной деятельности является активизация процессов социализации школьника. Поиски информации, обращение к старшим, неформальные консультации с учителем благотворно влияют на личностное становление ребенка, его самореализацию и осмысление собственного места в социальном окружении. В результате систематического использования современных образовательных технологий, у детей развивается подвижность и гибкость ума, формируются умения делать сравнительный анализ, обобщение, умозаключения, что влияет на повышение качества знаний учащихся и их познавательную деятельность.

Список литературы

1. Гузев В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения//Директор школы. - 1995. - №6
2. Круглова О.С. Технология проектного обучения//Завуч. - 1999.- №6

3. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Творческий центр "Сфера" – М., 2002, 160 с.
4. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 96 с.

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)

ВОЗРАСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДИМОРФНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ОТДЕЛЬНЫХ ОЛИМПИЙСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ

Грец И.А., Гадиев Г.А., Силованова И.М.

Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г.Смоленск

По мнению ряда авторов (Чудинов В.И., 1987; Бондарчук А.П., 2007; Ивочник В., 2004; Мирзоев О., Алленова А., 2011), многолетняя подготовка в различных видах спорта, связанная с рациональным планированием дальнейшего формирования спортивной формы спортсмена по мере его роста, сопряжена с установлением оптимального возраста для точного определения периодов напряженной тренировки, направленной на поэтапное достижение наивысших результатов.

Установлено, что возрастные различия диморфных особенностей мужчин и женщин в легкой атлетике зависят от вида спортивной дисциплины. Так с увеличением длины дистанции диморфные различия мужчин и женщин в спортивных результатах возрастают в скоростном беге: на 100 м максимальные различия составляют 11,9 %, на 400 м – 16,77 %. В беговой дистанции 100 м изучаемые различия варьируют в пределах от 6,38 до 11,9 %. Установлены незначительные различия – 6-8 % в возрастном диапазоне 15-17, 24, 26 и 36-37 лет; 9-12 % – в 18-23, 25, 27-31 год.

В группе 19 лет и моложе с возрастом различия увеличиваются и составляют от 6,38 до 11,9 % . Обнаружены максимальные различия (11,9 %) в спортивных показателях между мужчинами и женщинами в 18-летнем возрасте. В возрастных диапазонах 20-24 года происходит снижение различий с 11,23 до 8,01 % (на 3,22 %); 25-29 лет – незначительное увеличение с 8,46 до 9,96 % (на 1,5 %); старше 30 лет – снижение данных показателей с 9,73 до 7,29 % (на 2,44 %).

Необходимо отметить, что наиболее вариативные различия (13,25 %) наблюдаются в беге на 400 м: минимальные значения в 15 лет составляют 3,52 %, а максимальные – в 32 года (16,77%). Различия более 12 % обнаружены в возрастных периодах 19-22, 24-25 и 27-32 года, а незначительные (менее 10 %) – в 15,17 и 18 лет.

В возрастных группах 19 лет и моложе, 30 лет и старше наблюдается резкое увеличение различий на 9,13 и 4,13 %, соответственно; в 20-24 года и 25-29 лет необходимо отмечается незначительное, но скачкообразное их изменение. При выявлении диморфных различий в беге на 400 м установлена обратная тенденция по сравнению с бегом на 100 м: с возрастом различия в беге на 100 м уменьшаются, а в беге на 400 м значительно увеличиваются.

В беге на 100 и 110 м с барьерами возрастные различия спортивных показателей сильнейших спортсменов варьируют в пределах 0,68-7,49 %. В группе 19 лет и моложе наблюдается резкое снижение различий с 7,69 до 0,68 % (на 7,01 %), и обнаружены самые минимальные (0,68 %) и максимальные (7,69 %) различия. В возрасте 20-24 года отмечается значительное увеличение различий с 1,3 до 5,84 % (на 4,54 %), и установлены низкие показатели различий (до 2 %) в возрастном периоде 20-23 года. В 25-29 лет наблюдается снижение различий с

1,92 до 3,97 % (на 2,05 %); 30 лет и старше – увеличение на 2,84 %. Максимальные различия обнаружены в 17 и 32 года – 7,69 и 7,49 %, соответственно. Необходимо отметить в данной дисциплине скачкообразную динамику различий спортивных показателей сильнейших спортсменов во всех возрастных группах.

В беге на 400 м с барьерами просматривается общая тенденция к уменьшению диморфных различий с возрастом, установлены более высокие различия – от 10,96 до 20,76 %, чем на коротких дистанциях 100 и 110 м с/б.

В возрасте 19 лет и моложе наблюдается снижение различий с 20,52 до 15,05 % (на 5,47 %); 20-24 года и 25-29 лет – увеличение с 14,63 до 20,76 % (на 6,13 %) и с 12,08 до 13,97 (на 1,89 %), соответственно; 30 лет и старше – снижение различий от 12,2 до 10,96 % (на 1,24 %). Максимальные значения диморфных различий (20,76 %) установлены в 22-летнем возрасте, а минимальные (10,96 %) в 31 год.

Установлено, что диапазон диморфных различий исследуемых показателей в беге на 800 м составляет 0,04 % – 48,05 %. В группах 19 лет и моложе, 20-24 года наблюдается резкое увеличение значений половых различий с 6,75 до 48,05 % (на 41,3%) и с 0,04 до 27,63 % (на 27,59 %), соответственно; в 25-29 лет, 30 лет и старше – снижение с 21,02 до 12,07 % (на 8,95 %) и с 17,26 до 12,61 % (на 4,65 %). В беге на 1500 м во всех возрастных периодах установлено снижение диморфных различий: с 16,33 до 6,63 % (на 9,7 %), с 21,29 до 14,79 % (на 6,5 %), с 14,23 до 10,82 % (на 3,41 %), с 15,47 до 12,05 % (на 3,42 %), соответственно.

В возрастной динамике средних показателей диморфных различий в спортивных результатах сильнейших спортсменов мира в беге на средние дистанции в беге на 800 м прослеживается снижение различий с 20,18 до 14,93 % (на 5,25 %); на 1500 м – их увеличение в 20-24-летнем периоде, а затем – относительная стабилизация изучаемых показателей.

В беге на 5000 м в возрастных периодах 19 лет и моложе диморфные различия увеличиваются незначительно – с 3,34 до 4,02 % (на 0,68 %); 20-24 года – с 0,96 до 5,89 % (на 4,93 %); 25-29 лет – с 5,99 до 15,91 % (на 9,92 %). На дистанции 10000 м в возрасте до 20 лет наблюдается незначительное увеличение половых различий с 3,34 до 5,35 % (на 2,01 %). В беге на 5000 м с увеличением возраста выявлено повышение диморфных различий при их диапазоне – 0,96-15,91 %. Однако в беге на 10000 м наблюдается обратная тенденция – снижение исследуемых показателей с 30,06 до 14,22 % (на 15,84 %). Полученные данные подтверждает и возрастная динамика средних показателей диморфных различий в спортивных результатах сильнейших спортсменов мира в беге на длинные дистанции. Средние значения половых различий между мужчинами и женщинами в беге на 5000 м увеличиваются с 3,77 до 13,94 % (на 10,17 %); на 10000 м – снижаются с 22,82 до 14,22 % (на 8,6 %).

В прыжковых видах легкой атлетики самые значительные различия в исследуемых показателях мужчин и женщин установлены в прыжках с шестом. Необходимо отметить, что в данной дисциплине максимальные значения (35,56 %) установлены в 15-летнем возрасте, а минимальные (24,09 %) – в 25-летнем.

В прыжках с шестом в возрастах 19 лет и моложе наблюдается снижение диморфных различий с 35,56 до 25,54 % (на 10,02 %); 20-24 года и 25-29 лет – незначительное увеличение с 24,1 до 25,19 % (на 1,09 %) и с 24,09 до 26,2 % (на 2,11 %), соответственно. В прыжках в высоту во всех возрастных периодах выявлена стабильная динамика незначительного увеличения диморфных различий изучаемых показателей: с 11,11 до 17,17 % (на 6,06 %), с 13,39 до 15 % (на 1,61 %), с 14,77 до 16,73 % (на 1,96 %) и с 13,5 до 15,13 % (на 1,63 %), соответственно. В группе 19 лет и моложе установлено наличие максимальных (%) и минимальных (%) значений исследуемых показателей. В прыжках в длину в возрасте 19 лет и моложе наблюдается снижение диморфных различий с 15,2 до 13,08 % (на 2,12 %); 20-23 года и 25-29 лет – увеличение с 15,07 до 17,41 % (на 2,34 %) и с 13,67 до 16,42 % (на 2,75 %), соответственно; старше 30 лет – снижение с 18,48 до 13,25 % (на 5,23 %). Минимальные (13,08 %) и максимальные (18,48 %) половые различия обнаружены в 17-летнем и 33-летнем возрастах, соответственно. В тройном прыжке диморфные различия спортивных результатов сильнейших спортсменов мира варьируют от 24,39 до 14,26 % (на 10,13 %) в 16 и 31-летнем возрастах.

В возрасте 19 лет и моложе обнаружено снижение исследуемых показателей с 24,39 до 15,44 % (на 8,95 %); 20-24 года – увеличение с 15,2 до 17,09 % (на 1,89 %); 25-29 – снижение с 15,84 до 14,51 % (на 1,33 %); 30 лет и старше – увеличение с 14,26 до 22,39 % (на 8,13 %). В динамике спортивных результатов сильнейших спортсменов мира в тройном прыжке просматривается общая тенденция к снижению половых различий с увеличением возраста.

В метаниях обнаружен следующий диапазон возрастных диморфных различий спортивных результатов мужчин и женщин: молот – 2,72- 24,58 %; ядро – 0,41-10,15 % и диск – 0,45-21,17 %. Самые большие различия установлены в метании молота. В возрасте 19 лет и моложе зафиксировано резкое и значительное увеличение данных показателей с 2,72 до 20,8 % (на 18,08 %); 20-24 года – снижение с 24,58 до 17,95 % (на 6,63 %); 25-29 лет и старше 30 – увеличение с 18 до 22,34 % (на 4,34 %) и с 20,17 до 22,48 % (на 2,31 %), соответственно.

Обнаружены максимальные (24,58 %) и минимальные (2,72 %) диморфные различия в 21- и 16-летнем возрастах.

В толкании ядра возрастные различия находятся в пределах 0,41 – 10,15 %. Во всех исследуемых возрастах установлено контрастное увеличение изучаемых показателей с 0,47 до 6,12 % (на 5,65 %), с 0,81 до 9,46 (на 8,65 %), с 0,41 до 3,63 % и с 2,72 до 10,15 %, соответственно. В данной легкоатлетической дисциплине необходимо отметить резкое скачкообразное изменение различий с тенденцией к увеличению и минимальные их значения (ниже 1%) в 18, 20,25 и 26 лет. По сравнению со всеми видами в метании диска наблюдается противоположная динамика диморфных различий: с увеличением возраста происходит их уменьшение с 21,17 до 0,45 % (на 20,72 %) с 16-летнего до 37-летнего возраста. Самые большие различия обнаружены в возрасте 19 лет – 21,17 %, а незначительные (менее 1%) – 27, 37 и 39 лет. В метании диска в возрастном периоде 19 лет и моложе отмечается увеличение диморфных различий с 15,82 до 21,17 % (на 5,35 %), а в остальных группах – их снижение с 18,46 до 4,16 % (на 14,3 %), с 6,59 до 0,74 % (на 5,85 %) и с 5,84 до 0,45 % (на 5,39 %), соответственно.

В многоборье диморфные различия спортивных результатов сильнейших спортсменов мира значительно варьируют в пределах 2,72-24,58 % (на 21,86 %). В возрастном периоде 19 лет и моложе установлено резкое увеличение половых различий с 2,72 до 20,8 % (на 18,08 %); 20-24 года – незначительное снижение с 24,58 до 17,95 % (на 6,63 %); 25-29 лет и 30 лет и старше – увеличение с 18 до 22,34 % (на 4,34 %) и с 20,17 до 22,48 % (на 2,31 %), соответственно. В динамике спортивных результатов сильнейших спортсменов мира в многоборье прослеживается общая тенденция к увеличению диморфных различий между мужчинами и женщинами с увеличением возраста. Обобщенные данные по возрастным диморфным различиям в показателях спортивных результатов сильнейших спортсменов мира в отдельных дисциплинах легкой атлетики приведены в Табл.1.

Таблица 1

Возрастные диморфные различия показателей спортивных результатов сильнейших спортсменов мира в отдельных дисциплинах легкой атлетики

Дисциплина	Различия (%)			
	Минимальное значение	Возраст (лет)	Максимальное значение	Возраст (лет)
Короткие дистанции				
100 м	6,38	16	11,9	18
400 м	3,52	15	16,77	32
100 и 110 м с/б	0,68	18	7,69	17
400 м с/б	10,96	31	20,76	22
Средние дистанции				
800 м	0,04	20	48,05	18
1500 м	6,63	17	21,29	20
Длинные дистанции				
5000 м	0,69	21	15,91	27
10000 м	14,22	20	30,06	17
Метания				
молот	2,72	16	24,58	21
ядро	0,41	25	10,15	34
диск	0,45	37	21,17	19
Прыжки				
высота	11,11	15	17,17	17
длина	13,08	17	18,48	33
тройной	14,26	30	24,39	16
шест	35,56	15	24,09	25
Многоборье				
семиборье, пятиборье	2,72	16	24,58	21

Установлено, что на коротких дистанциях с препятствиями с увеличением дистанции половые различия возрастают: максимальные значения исследуемых показателей (20,76 %) выявлены в беге на 400 м с барьерами в 22-летнем возрасте, минимальные – 0,68 % в беге на 100 и 110 метров с барьерами в 18 лет. На гладких

коротких дистанциях прослеживается аналогичная тенденция. Однако необходимо отметить, что максимальные различия в беге на 400 м (16,77 %) обнаружены в 32-летнем возрасте, а минимальные (3,52 %) – в 15 лет. С увеличением длины в беге на средние дистанции 800 и 1500 м наблюдается снижение значений диморфных различий на 26,76 %, а в беге на длинные дистанции – увеличение на 14,15 %.

Максимальные половые различия (24,58 %) выявлены в метаниях молота в 21-летнем возрасте, а минимальные (0,41 %) – в толкании ядра в 25 лет и диска (0,45 %) в 37-летнем возрасте. Наибольшие значения исследуемых показателей (24,39 %) обнаружены в тройном прыжке в 16-летнем возрасте, наименьшие (11,11%) – в прыжках в высоту в 15 лет.

Заклучение. Таким образом, полученные данные по возрастным детерминантам диморфных особенностей различий в результатах спортивной деятельности женщин являются актуальными для формирования спортивного мастерства и эффективных долговременных адаптационных реакций при рациональном построении многолетней подготовки, обеспечивающей достижение высоких спортивных результатов в оптимальной возрастной зоне.

Выявлены характерные тенденции половых различий в возрастной динамике спортивных достижений: в одних видах спорта с увеличением возраста различия постепенно уменьшаются (прыжки – тройной, с шестом; метание диска; бег на 400 м с барьерами), в других – являются стабильными (прыжок в высоту с разбега), а в третьих – наблюдается скачкообразность (бег на 100 м, 400 м, прыжок в длину, метание молота, толкание ядра).

Полученные данные подтверждают мнения большинства специалистов (Шапошникова В.И., 1969; Бойко А., Романова Н., 1974; Чудинов В.И., 1987; Жданов Л.Н., 1996; Курамшин Ю.Ф., 2005) о том, что анализ возрастной многолетней динамики результатов позволяет выявить общие особенности развития спортсменов в процессе спортивной деятельности на всех этапах многолетней тренировки – от предварительной подготовки и начальной специализации до максимальной реализации индивидуальных возможностей и сохранения наивысших достижений. Знания данных закономерностей «спортивного онтогенеза» позволяют обосновывать сроки спортивной ориентации и отбора, начальной специализации, рациональную структуру и содержание многолетней подготовки с целью достижения высших результатов.

При этом следует учитывать, что каждый новый этап роста рекордных достижений изменяет представления о сроках спортивного совершенствования и возрастных зонах успехов в различных видах спорта.

Список литературы

1. Бойко, А. Возраст сильнейших: закономерности и случайности / А. Бойко, Н. Романова // Легкая атлетика. – 1973. – № 5. – С.30-31.
2. Бондарчук, А.П. Управление тренировочным процессом спортсменов высокого класса : [монография] / А. П. Бондарчук ; Федер. агентство по физ. культуре и спорту, Моск. регион. центр развития легкой атлетики ИААФ. – М.: Олимпия Пресс, 2007. – 270 с. : ил. – (Б-ка легкоатлета).
3. Жданов, Л.Н. Возраст спортивных достижений // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 6. – С. 59-60.
4. Ивочкин, В. Сколько лет чемпионам? Возрастная динамика чемпионов и призеров Олимпийских игр 1956-2000 годов // Легкая атлетика. – 2004. – № 7. – С. 24-25.
5. Курамшин, Ю.Ф. Спортивная рекордология: теория, методология, практика : монография / Ю. Ф. Курамшин. – М.: Советский спорт, 2005. – 408 с. : ил.
6. Мирзоев, О. Возрастные особенности легкоатлетов-спринтеров высшей квалификации / О. Мирзоев, А. Алленова // Легкая атлетика. – 2011. – № 7-8. – С. 28-30.
7. Чудинов, В.И. Возраст и стаж выступлений сильнейших спортсменов мира на высшем уровне // Научно-спортивный вестник. – 1987. – № 1. – С. 3-6.
8. Шапошникова, В.И. Исследование динамики спортивных результатов в процессе многолетней подготовки спортсменов // Теория и практики физической культуры. – 1969. – № 8. – С. 59-64.

МЕТОДИКА ЛЫЖЕГОНОЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ

Зибзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г. Чайковский

Лыжное двоеборье – это соревнование спортсменов в прыжках на лыжах с трамплина и лыжной гонке свободным стилем. При этом старт в лыжной гонке дают по системе Гундерсена, когда первым на дистанцию уходит победитель соревнований в прыжках с трамплина, а время старта последующих участников соответствует их проигрышу победителю. Для этого после прыжковой части программы определяют разницу во времени старта [1].

Значимым компонентом подготовки в лыжном двоеборье является техника. Лыжникам, совершающим прыжок с трамплина, важно учитывать, что техника прыжка и ее выполнение зависит от скорости, плотности и направления воздушных потоков, мощности трамплина, конструктивных особенностей одежды (комбинезона, обуви, лыж и креплений к ботинкам, перчаток и др.), а также от двигательных особенностей лыжника-двоеборца и его представлений о технике прыжка. При этом дальность прыжка напрямую зависит от положения, которое принимает спортсмен во время полета, так как поза, принятая спортсменом в полете, должна соответствовать наиболее минимальной величине силы лобового сопротивления [1, 3].

В свою очередь, лыжникам-двоеборцам кроме формирования эталонной техники прыжка с трамплина нужно совершенствовать и технику передвижения на лыжах. Для этого в тренировочный процесс двоеборцев необходимо включать многочисленные способы передвижения на лыжах. К ним относят различные разновидности лыжных ходов и способов подъема, торможения, поворотов и преодоления неровностей, а также стойки, принимаемые спортсменом во время спусков с горы [3, 4].

Вместе с тем, большинство специалистов по лыжному двоеборью отмечают, что практически у всех российских двоеборцев наблюдается существенное отставание в лыжегоночной подготовленности по сравнению с зарубежными спортсменами [2, 3].

В этой связи проблема разработки методики, направленной на совершенствование лыжегоночной подготовленности лыжников-двоеборцев, является, несомненно, актуальной.

Экспериментальное исследование проводилось с июля 2013 г. по сентябрь 2014 г. на лыжно-биатлонном комплексе ФЦП «Снежинка» г. Чайковский. В эксперименте принимали участие 7 квалифицированных лыжников-двоеборцев в возрасте от 20 до 25 лет, членов сборной команды России и Пермского края, со спортивной квалификацией КМС и МС.

Результаты исследования. Для достижения данной цели был проведен видеоанализ гонки на 10 км на лыжероллерах, в ходе которого изучались индивидуальные характеристики лыжегоночной техники в зависимости от условий скольжения и рельефа трассы (соотношение равнинных участков, подъемов и спусков разной крутизны). Видеоанализ позволил установить, что квалифицированные лыжники-двоеборцы на равнинных участках применяли в основном одновременный одношажный и двухшажный коньковые ходы, тогда как на подъемах - только одновременный двухшажный коньковый ход.

Результаты анализа исходных показателей одновременного двухшажного и одношажного коньковых ходов двоеборцев и сопоставление их с модельными характеристиками позволяют сделать заключение о том, что большая часть лыжегоночных показателей двоеборцев, принимавших участие в исследовании, не соответствуют модельным характеристикам. В связи с этим, в первую очередь, рекомендуем обратить внимание тренеров-преподавателей на показатели положения опорной ноги в коленном и тазобедренном суставах, поскольку излишне глубокое или недостаточное подседание в рассматриваемых фазах передвижения на лыжероллерах заставляет двоеборца тратить больше физических сил и энергии по сравнению со спортсменами, чья лыжегоночная техника соответствует модельным характеристикам в указанных положениях опорной ноги. Естественно, что более энергозатратный стиль передвижения приводит к тому, что у спортсмена раньше времени появляются признаки утомления, которые, в свою очередь, отражаются на таких показателях, как «общая длина проката цикла», «максимальная длина проката на одной лыже», «темп передвижения», «общее время цикла» и «средняя скорость в цикле». Исходя из этого, можно предположить, что если тренеры-преподаватели в ходе учебно-тренировочных занятий сумеют оптимизировать положение опорной ноги в коленном и тазобедренном суставах во время передвижения на лыжах или лыжероллерах, то это приведет к существенному улучшению результатов лыжегоночной подготовленности исследуемых двоеборцев.

Полученные в результате предварительного исследования данные о лыжегоночной подготовленности квалифицированных лыжников-двоеборцев стали основой для разработки экспериментальной методики (см. Рисунок 1), которая предусматривала следующую последовательность действий:

1. Анализ показателей технической подготовленности лыжников-двоеборцев.
2. Выявление ошибок и погрешностей в технике передвижения лыжников-двоеборцев одновременным двухшажным и одношажным коньковыми ходами двоеборцев и сопоставление их с модельными характеристиками.
3. Формирование общей цели и конкретных задач лыжегоночной подготовки лыжников-двоеборцев; разработка общего тренировочного плана. Общий тренировочный план основывается на подборе средств и методов, направленных на оптимизацию технической подготовленности спортсменов, а также их планировании по объему, интенсивности и направленности.

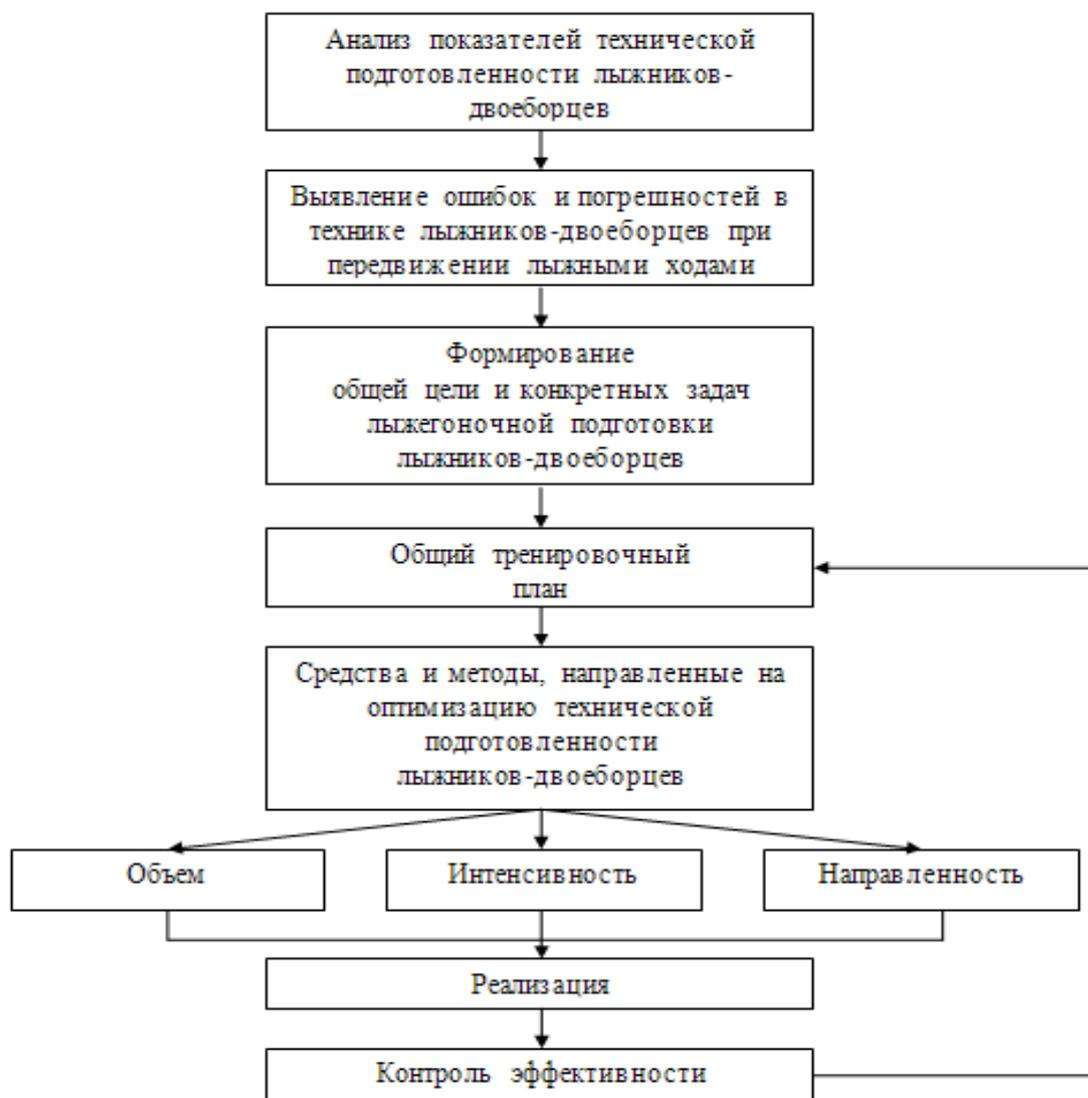


Рис.1. Алгоритмизированная блок-схема методики, направленной на повышение лыжегоночной подготовленности квалифицированных лыжников-двоеборцев

4. Реализацию тренировочных планов по микро-, мезо- и макроциклам подготовки лыжников-двоеборцев. Тренировочный план определял количество и сроки этапов подготовки.

5. Оперативный и этапный контроль эффективности реализации тренировочного плана. Контроль эффективности осуществлялся при помощи наблюдения за основными показателями лыжегоночной подготовленности лыжников-двоеборцев, что позволяло производить оперативную коррекцию объема и интенсивности тренировочной нагрузки.

6. Коррекция тренировочного плана подготовки в случае несоответствия фактического тренировочного эффекта с запланированным.

Таким образом, на основании анализа результатов в показателях одновременного двухшажного и одношажного коньковых ходов квалифицированных лыжников-двоеборцев и сопоставление их с модельными характеристиками, была разработана экспериментальная методика, направленная на повышение уровня лыжегоночной подготовленности. При этом содержание методики предусматривало определенную последовательность действий, состоящую из шести этапов.

Список литературы

1. Здоровьесберегающие технологии на базе зимних многоборий в лыжном спорте: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. В. В. Фарбея. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 312 с.
2. Зебзеев, В.В. Динамика функционального состояния лыжников-двоеборцев в рамках микроцикла / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», 12 (118) – 2014. – С. 74-78.
3. Сергеев, Г.А. Методика разработки комплексных целевых программ подготовки региональных сборных команд квалифицированных спортсменов на четырехлетний цикл подготовки (на примере лыжников-двоеборцев РФ) : учебное пособие / Г.А. Сергеев, А.А. Злыднев, А.А. Яковлев и др. // Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб.: [б.и.], 2013. – С. 81-84.
4. Техника коньковых ходов / Кондрашов А., Гурский А.В., Кобзева Л.Ф. [и др.] // Лыжный спорт : [Сб.]. - М., 1986. - Вып. 2. - С. 10-26.

МЕТОДИКА ТРЕНИРОВКИ БЫСТРОТЫ СЛОЖНЫХ ВИЗУАЛЬНО-МОТОРНЫХ РЕАГИРОВАНИЙ В СИТУАЦИЯХ РАЗЛИЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛАЗЕРНОГО ТРЕНАЖЕРА-СТИМУЛЯТОРА ВИЗУАЛЬНО-МОТОРНЫХ РЕАГИРОВАНИЙ НА ПРИМЕРЕ КАРАТЭ

Мандыч И.Н.

Российский государственный университет физической культуры спорта молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)

Введение.

Актуальность: ситуация соревновательного боя требует от каратэиста комплексной работы зрительных, тактильных и слуховых анализаторов. Но определяющую роль в конфликтном боевом взаимодействии, несомненно, играют зрительные анализаторы, так как на разнообразные боевые действия соперника спортсмену-каратэисту приходится отвечать постоянно и эффективность его ответных действий, прежде всего, зависит от своевременности и быстроты двигательных реакций, основанных на его визуальных восприятиях изменения ситуаций в ходе поединка. Роль же и объём реакций, механизм которых опирается на работу тактильных и слуховых анализаторов в соревновательном поединке значительно меньше. Тренировка быстроты реакции в каратэ начинается уже с самых первых занятий. Тренер каждый раз подает сигнал к выполнению приема, считая по-японски, как правило, от 1 до 10, ученики стараются мгновенно реагировать на каждый сигнал и максимально быстро выполнять заданный прием, пытаясь минимизировать время между сигналом и началом выполнения двигательного действия. На начальном этапе обучения 100% упражнений выполняются на счёт тренера. И этот процент постепенно начинает уменьшаться только с ростом квалификации занимающихся. Несомненно, использование аудиосигналов оправдано при обучении новичков, а также на первых этапах разучивания новых приемов. Но таким образом тренируется только простая двигательная реакция на аудиальный (слуховой) раздражитель, тогда как реальная боевая практика требует развития и совершенствования всех видов двигательных реакций, основанных, прежде всего, на работе зрительного анализатора, поскольку он играет главную роль в соревновательной деятельности спортсмена-каратэиста, специализирующегося в спортивном кумите.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать методику тренировки быстроты сложных визуально-моторных реакций спортсменов-каратэистов, в ситуациях различения, с использованием лазерного тренажера-стимулятора визуально-моторных реакций.

Объект исследования – тренировочный процесс спортсменов-каратэистов.

Предмет исследования – быстрота сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения, как одна из важнейших форм проявлений быстроты, необходимая для спортсмена каратэиста, и методы ее тренировки.

Методы и организация исследования.

Для тренировки и измерения быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения был разработан, собран и запатентован лазерный тренажер-стимулятор визуально-моторных реагирований; при разработке тренажера была проанализирована литература, связанная с применением лазерных технологий, литература по электромеханике и программированию. Была разработана методика тестирования быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения с использованием лазерного тренажера-стимулятора визуально-моторных реагирований и видеокамеры со скоростью съемки 1000 кадров в секунду. В эксперименте принимали участие 20 спортсменов, занимающихся на этапе начальной спортивной подготовки. В начале эксперимента был проведен тест, по результатам которого спортсменов разделили на 2 равнозначные группы: контрольную и экспериментальную. Суть эксперимента состояла в том, что спортсмены из контрольной и экспериментальной групп тренировались по одной программе, но в тренировочные занятия экспериментальной группы были включены упражнения для развития быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения. Для регистрации полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах проводились следующие тесты:

Тестирование реакции различения (A=a, B=0):

1. Тренажер устанавливается таким образом, чтобы 4 сигнальные точки находились на одном уровне с головой спортсмена (дзёдан), а 4 оставшиеся в любом другом видимом для спортсмена уровне. На тренажере выставляется максимальное время подачи сигнала.

2. Видеокамера устанавливалась так, чтобы в зону ее видимости попал спортсмен и зона появления сигнала.

3. Спортсмен стоит на дистанции удара от места появления сигнала, в боевой стойке.

4. Спортсмену дается задание – максимально быстро выполнять удар гьяку дзуки, реагируя на сигнал из уровня тюдан, либо не выполнять никаких действий на сигналы из других уровней.

5. Спортсмен выполняет 10 успешных действий по сигналу тренажера, после этого в зону тестирования проходит следующий спортсмен.

Данные тесты снимались на камеру со скоростью съемки 1000 кадров в секунду. Анализ видеоматериалов полученных во время тестов проводился в программе Vegas Pro 11.0, полученные результаты были внесены в таблицу.

Данное тестирование проводилось в контрольной и экспериментальной группах дважды. Первый раз в начале эксперимента, для определения уровня простой реакции и реакции выбора и второй раз в конце эксперимента, для определения сдвигов показателей быстроты реакции в обеих группах.

Результаты и обсуждения.

Спортсмены, тренировавшиеся на протяжении эксперимента по методике с использованием лазерного тренажера-стимулятора визуально-моторных реагирований, в контрольном тесте показали лучшие результаты в показателе быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения, чем спортсмены, в тренировке которых методика не использовалась.

Таблица 7

Результаты тестирования быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения в контрольной и экспериментальной группе, в основном и контрольном тестах.

	Основной тест		Контрольный тест	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Ср. знач	251,1	251,1	247,1	220,5
Ср. откл	1,3	1,0	4,1	0,9
Размах	4,2	3,8	13,5	2,9
Дисп	2,2	1,6	23,3	1,1

В начале эксперимента, контрольная и экспериментальная группы были приблизительно равны по основным показателям. При выполнении контрольного теста, спортсмены из экспериментальной группы были примерно на 26 мс быстрее, чем спортсмены из контрольной.

Соотношение показателей контрольной и экспериментальной группы в отборочном и контрольном тестировании быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения.

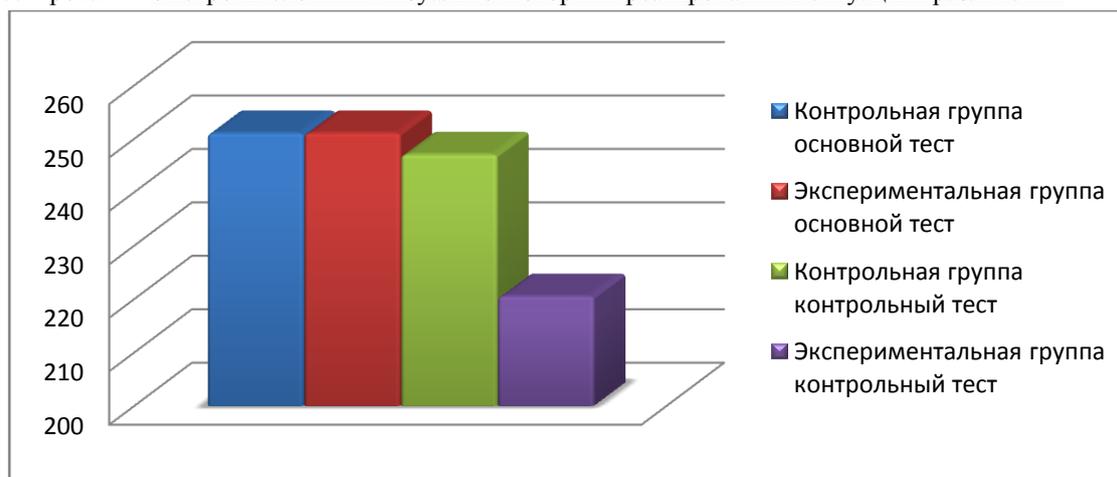


График 4, составленный по Табл.7., наглядно показывает разницу в уровне проявления быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения в контрольной и экспериментальной группе в начале и конце исследования.

Выводы.

При тестировании быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения в экспериментальной группе был отмечен рост показателей быстроты реакции. Проведенное нами исследование показало, что спортсмены, каратэисты в тренировке которых применялись упражнения для совершенствования быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения, показали лучшие результаты при тестировании двигательных реагирований. Применение методики тренировки быстроты сложных визуально-моторных реагирований в ситуациях различения дало положительные результаты и подтвердило гипотезу исследования говорящую о том что, целенаправленный переход от звуковых сигналов к световым в тренировочном процессе, приведет к улучшению показателей двигательных реагирований у каратэистов.

Список литературы

1. Верхало Ю.Н. Рефлексомер с плоским экраном и установка для исследования быстроты двигательных реакций у спортсменов / Верхало Ю.Н., Киселев Ю.Я. // Теория и практика физ. культуры. - 1963. - N 8. - С. 37-39.
2. Орлов Ю. Л. «Восточное боевое единоборство СИТО РЮ». Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ // М., ФиС, 2010, с. 4-6.
3. Орлов Ю. Л. «Каратэдо». Энциклопедический иллюстрированный словарь понятий и терминов по истории, философии, традициям, технике, тактике, методике обучения каратэдо и некоторых других восточных боевых искусств, повлиявших на его развитие.// М., ФиС, 2014 г.
4. Совершенствование двигательных реакций каратистов с использованием лазерного тренажера-стимулятора визуально-моторных реагирований Мандыч И.Н., Орлов Ю.Л. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2014. № 2. С. 12-15.

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ДВОЕБОРЦЕВ

Зебзеев В.В.

Чайковский государственный институт физической культуры, г.Чайковский

Современный уровень спортивных достижений предъявляет высокие требования к содержанию процесса спортивной тренировки, ставит перед спортсменом и тренером серьезные задачи в области совершенствования двигательных качеств, функциональных возможностей организма, овладения совершенной техникой и тактикой, воспитания волевых качеств [2].

Решение данных задач невозможно без хорошо продуманной и организованной тренировки - сложного и длительного педагогического процесса. Кроме того, нужно обязательно учитывать, что эффективность тренировочного занятия во многом зависит от правильного планирования основных показателей тренировочного процесса – объема и интенсивности тренировочных нагрузок, их направленности, количества занятий и стартов, интервалов отдыха [1].

При планировании подготовки двоеборцев тренер должен учитывать: перспективы подготовки занимающихся к главным стартам сезона; единство общей и специальной подготовки лыжников; волнообразное изменение тренировочных нагрузок в годичном цикле и его периодах, этапах, мезоциклах; сроки и места проведения сборов и др. [1].

В подготовительном и соревновательном периодах на протяжении недельного цикла (4-5 занятий в неделю) необходимо варьировать содержание отдельных тренировочных занятий и уровень применяемых нагрузок. Такое построение недельных циклов решает задачи лучшего восстановления функций организма после высоких нагрузок, давая возможность проводить отдельные тренировки в плане активного отдыха, чередовать занятия на развитие скорости, быстроты, ловкости с занятиями, направленными на развитие общей и скоростной выносливости [3].

При построении занятий рекомендуется придерживаться следующей очередности: изучение и совершенствование техники, упражнения на развитие быстроты и прыгучести, упражнения по развитию выносливости и силы [3].

Для того, чтобы достигнуть высоких спортивных результатов, лыжники-двоеборцы должны тренироваться круглый год. Однако интенсивность и объем тренировок на протяжении года не остаются постоянными, а имеют волнообразный характер. Объем и интенсивность тренировочных нагрузок должны быть строго распределены по периодам и этапам подготовки. Для того, чтобы добиться хороших результатов в лыжном двоеборье, двоеборец должен прыгать в силу прыгуна, бежать гонку в силу гонщика. Поэтому тренировки должны строиться так, чтобы средства и последовательность прыжковой и гоночной подготовки шли в определенной последовательности и способствовали повышению спортивного мастерства лыжника-двоеборца в целом [3].

В соответствии с общепринятой периодизацией годичный цикл подготовки лыжников-двоеборцев делится на подготовительный, соревновательный и переходный периоды [1].

Подготовительный период. Подготовка лыжника-двоеборца в подготовительном периоде занимает два этапа и длится восемь месяцев (май-декабрь). Одной из основных задач подготовительного периода является создание общего и специального фундамента подготовленности, на базе которого будут решены конкретные задачи для успешного выступления в главных стартах и соревновательном периоде [1].

Особенностью тренировочных занятий в подготовительном периоде (особенно в летние месяцы) является постепенное повышение специальной подготовки за счет увеличения количества (400-600) прыжков на трамплинах с искусственным покрытием. Для этого тренеры проводят два тренировочных занятия ежедневно на трамплине. Объем нагрузки в каждой тренировке должен составлять 10-12 прыжков. Между тренировками, направленными на отработку прыжковой техники, применяются средства общего и специального характера в поддерживающем и восстановительном режиме [1].

По мнению некоторых авторов, в первом мезоцикле (июнь) лучше всего развивать силу. Для этого можно использовать упражнения с отягощением, при этом вес отягощения – 90-95% от максимального. Общий объем упражнений может составлять 30-60 тонн. Кроме того, можно применять и другие упражнения общей направленности: бег слабой и средней интенсивности, спортивные игры, гимнастика и акробатика, плавание и упражнения – имитации в водной среде, которые будут способствовать восстановлению и приобретению необходимых аэробных, силовых и двигательных качеств как «фундамента» для тренировки «взрывной силы» анаэробного механизма энергообеспечения мышц, быстроты и мощности при отталкивании. Поэтому соотношение средств в июне соответствует: СП – 15%, СФП – 40%, ОФП – 45% [1].

Второй мезоцикл общеподготовительного этапа (июль) лучше всего посвящать развитию скоростно-силовых способностей лыжников-двоеборцев с преимущественным развитием быстроты. При этом специальную подготовку, заключающуюся в выполнении необходимого прыжкового объема, не следует прекращать. Следуя этим рекомендациям, будет происходить снижение объема общефизической подготовки. Соотношение средств может иметь следующее соотношение: СП – 28%, СФП – 40%, ОФП – 32%.

В летне-осенние мезоциклы предсоревновательной подготовки тренерам и специалистам по лыжному двоеборью необходимо несколько смещать акценты подготовки. Из-за этого происходит коррекция тренировочных задач этапа в сторону повышения специальной (гоночной и прыжковой) тренированности спортсменов, достижение высокого уровня функциональной и морально-волевой подготовленности, развитие

необходимых для лыжника-двоеборца физических качеств, привитие навыков и умений тактического ведения спортивной борьбы [3].

На данном этапе большое внимание уделяется имитационным упражнениям, освоению основных элементов прыжка (отталкивание, полет, приземление) и упражнениям лыжника-гонщика. Кроме того, в занятия включаются средства специальной подготовки: лыжероллеры, прыжки на лыжах с трамплина с искусственным покрытием и кросс 5-10 км (или лыжероллеры 10-15 км) [3].

В мезоцикле предварительной подготовки на снегу (ноябрь-декабрь) основными средствами является горнолыжная подготовка и прыжки на трамплинах мощностью К-60-70-90-120 м, а также гоночная подготовка. При этом основной акцент в подготовке на данном этапе необходимо уделять совершенствованию техники движений в соревновательных упражнениях. Поэтому нужно совершенствовать как отдельные положения звеньев тела, так и прыжок в целом [1].

Соревновательный период. Основными средствами повышения спортивного мастерства данного периода являются передвижение на лыжах по пересеченной местности с различной интенсивностью, прыжки на лыжах с различных трамплинов, а также специальные имитационные упражнения прыгуна и лыжника-гонщика. В этот период повышение тренированности достигается путем применения переменных, повторных и контрольных тренировок, прохождения основных трасс с соревновательной скоростью [3].

Для поддержания двигательных навыков в прыжках проводятся прыжки с различных по мощности трамплинов. После принятия отдельных стартов в прыжках и гонках проверяется готовность выступления в полном двоеборье. Постепенный рост тренированности и качество выступлений в соревнованиях во многом зависят от правильного сочетания тренировочных нагрузок и средств в прыжках и лыжных гонках [3].

После основных календарных соревнований сезона (конец марта и начало апреля) основным направлением в дальнейшей тренировке двоеборца являются постепенное снижение объема и интенсивности нагрузок при поддержании технической подготовленности, а также работа над исправлением ошибок в технике. Для осуществления анализа технической подготовленности спортсмена тренер может использовать методы, позволяющие получить срочную информацию: видеосъемку, прибор (регистратор), определяющий скорость на столе отрыва, высоту взлета и своевременность отталкивания, а также биомеханический анализ различных элементов прыжка [1, 3].

Переходный период предусматривает значительное снижение объема тренировочных нагрузок, временную утрату спортивной формы, а также активный отдых спортсменов от предыдущего сезона. На данном этапе осуществляется углубленное комплексное медицинское обследование спортсменов, проводится лечение и реабилитация в специализированных медицинских учреждениях [1].

Список литературы

1. Здоровьесберегающие технологии на базе зимних многоборий в лыжном спорте: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. В. В. Фарбея. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 312 с.
2. Зебзеев, В.В. Динамика функционального состояния лыжников-двоеборцев в рамках микроцикла / В.В. Зебзеев, О.С. Зданович // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», 12 (118) – 2014. – С. 74-78.
3. Обучение и тренировка двоеборца [Электронный ресурс] : науч. статья / Инт. сайт о лыжном спорте. – Электрон. дан. - Режим доступа: <http://fizsport.ru/tekhnika-dvoeborya/obuchenie-i-trenirovka-dvoebortsa>, свободный. – Дата обращения 28.11.2012 г.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОК НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНДЕРНОДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Шевченко Т.А., Артамонова Т.В.

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации
Волгоградская государственная академия физической культуры, г.Волгоград

В современных условиях значительного повышения в женском волейболе интенсивности соревновательной игры возрастает потребность в таких игроках, которые на фоне высокого уровня физической

подготовленности демонстрируют качественное владение техническими приемами и тактическими комбинациями [2, 3].

Вместе с тем, вопрос технико-тактической подготовки женщин-волейболисток слабо освещен в современных научных исследованиях и научно-методических разработках. В этой связи возникает необходимость поиска подходов, способствующих повышению уровня эффективности тренировочного процесса волейболисток с учетом их индивидуальных различий [1].

Одним из перспективных направлений решения данной проблемы является разработка и внедрение в технико-тактическую подготовку волейболисток гендернодифференцированного подхода.

С целью доказательства эффективности использования данного подхода был организован и проведен педагогический эксперимент с участием волейболисток 14-15 лет, дифференцированных по гендерному типу (маскулинные и фемининные).

На Рисунке 1 представлены схемы построения микроциклов для волейболисток разного гендерного типа.

В соответствии с предложенной структурой построения микроциклов, при работе с фемининными девушками в тренировочное занятие включались технический прием или тактическая комбинация, работа по совершенствованию которой велась на предыдущей тренировке.

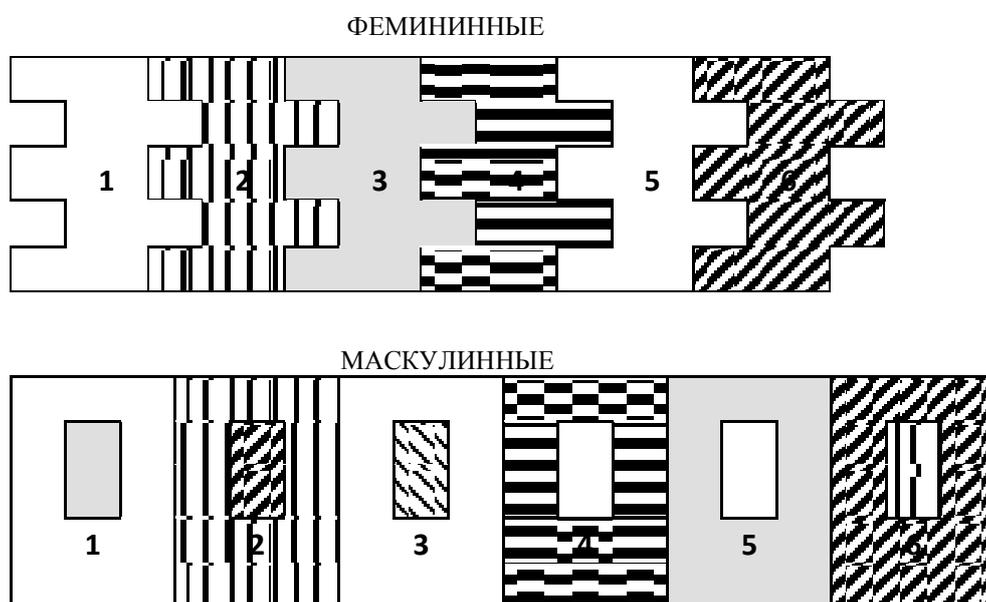


Рис.1. Схемы построения микроциклов тренировочных занятий для волейболисток разного гендерного типа

В работе с маскулинными в тренировочное занятие включались технический прием или тактическая комбинация, работа по совершенствованию которой велась 3-4 тренировки назад.

В ходе эксперимента произошли изменения в результатах показателей технической подготовки спортсменов.

Так, в группе маскулинных девушек контрольной группы результаты по всем тестам, оценивающим уровень технической подготовленности, улучшились, но обнаруженные изменения статистически не достоверны (Табл.1).

В экспериментальной группе маскулинных волейболисток, занимающихся по разработанной методике, достоверное повышение уровня выполнения тестов проявилось при воспроизведении точности второй передачи (прирост 17,96%) и подаче мяча по зонам (прирост 17,60%) ($P < 0,05$) (Рисунок 2).

В группе фемининных девушек также достоверно изменились результаты при выполнении второй передачи (прирост 8,85%), подачи по зонам (прирост 13,14%) и приеме подачи (прирост 15,32%) ($P < 0,05$).

Таблица 1

Динамика показателей технической подготовленности волейболисток 14-15 лет разного гендерного типа

Контрольные	Стат.	КОНТР.	ЭКСПЕРИМ.	КОНТР.	ЭКСПЕРИМ.
-------------	-------	--------	-----------	--------	-----------

тесты	показ.	ДО	ПОС	ДО	ПОС	ДО	ПОС	ДО	ПОС
		МАСКУЛИННЫЕ				ФЕМИНИННЫЕ			
Точность второй передачи	М	4,04	4,33	4,20	5,03	4,36	4,67	4,60	5,13
	±m	0,18	0,13	0,17	0,19	0,16	0,13	0,16	0,13
Прием подачи	М	3,33	3,47	3,40	3,95	3,27	3,40	3,20	3,73
	±m	0,19	0,22	0,19	0,22	0,21	0,21	0,14	0,18
Передача по зонам	М	4,47	4,80	4,57	5,60	4,85	5,00	4,91	5,60
	±m	0,13	0,14	0,13	0,21	0,17	0,16	0,19	0,13

Примечание: выделены статистически достоверные различия

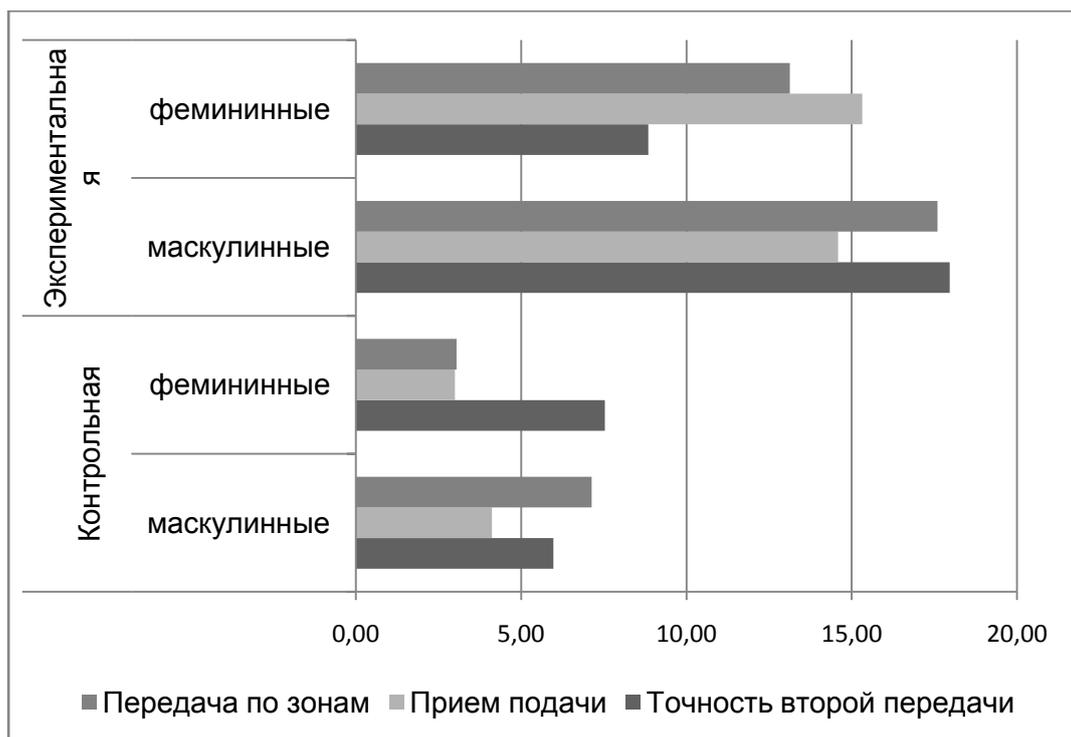


Рис.2. Изменение показателей технической подготовленности волейболисток разного гендерного типа за период эксперимента (%)

Результаты изменений показателей тактической подготовленности за период эксперимента приведены в Табл.2 и на Рисунке 3.

У маскулинных девушек контрольной группы результаты по всем тестам, оценивающим уровень тактической подготовленности, улучшились, но обнаруженные изменения статистически не достоверны.

Таблица 2

Динамика показателей тактической подготовленности волейболисток 14-15 лет разного гендерного типа

Контрольные тесты	Стат.	КОНТР.		ЭКСПЕРИМ.		КОНТР.		ЭКСПЕРИМ.	
		ДО	ПОС	ДО	ПОС	ДО	ПОС	ДО	ПОС
	показ.	МАСКУЛИННЫЕ				ФЕМИНИННЫЕ			
Вторая передача	М	4,07	4,20	4,13	4,60	4,07	4,13	4,13	4,73
	±m	0,15	0,11	0,13	0,13	0,15	0,13	0,09	0,12
Нападающий удар	М	4,13	4,27	4,07	5,20	4,13	4,20	4,13	5,07
	±m	0,19	0,15	0,15	0,17	0,17	0,14	0,17	0,15
Блокирование	М	4,73	4,87	4,87	5,60	4,67	4,80	4,73	5,20
	±m	0,12	0,09	0,09	0,13	0,13	0,14	0,12	0,14

Примечание: выделены статистически достоверные различия

У маскулинных волейболисток, занимающихся по экспериментальной программе, наблюдалось достоверное повышение уровня тактического мастерства, что проявилось при выполнении всех использованных тестовых заданий.

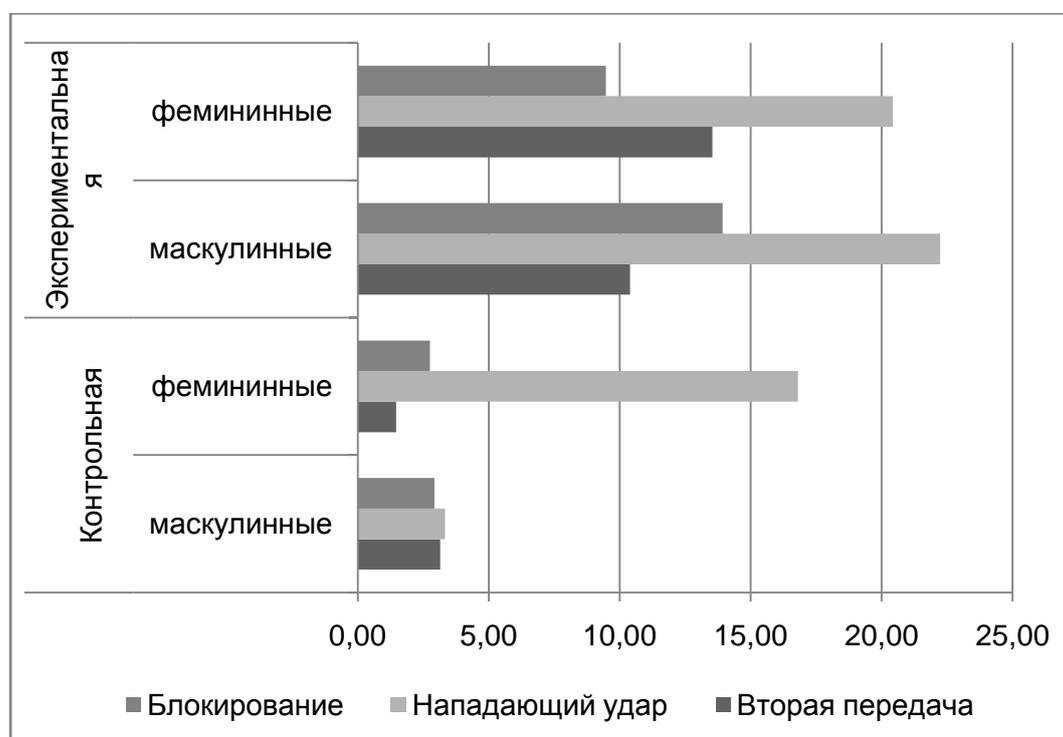


Рис.3. Изменение показателей тактической подготовленности волейболисток разного гендерного типа за период эксперимента (%).

Так, результативность действий при второй передаче изменилась от 4,13 до 4,60 ($P<0,05$); выполнение нападающего удара достигло улучшения от 4,07 до 5,20 ($P<0,01$); уровень выполнения блокирования повысился на от 4,87 до 5,60 ($P<0,01$). В контрольной группе улучшение результатов показателей не превысило 3,33 %.

Анализ результатов фемининных девушек показал, что в данной группе также достоверно изменились результаты при выполнении использованных тестов. Здесь точность действий при выполнении второй передачи в среднем улучшилась от 4,13 до 4,73 ($P<0,01$); качество нападающего удара достигло улучшения от 4,13 до 5,07 ($P<0,01$), а показатель блокирования улучшился от 4,73 до 5,20 ($P<0,05$).

В контрольной группе волейболисток результаты прироста показателей по данным тестам были не достоверны.

Таким образом, использование гендернодифференцированного подхода в тренировочном процессе юных волейболисток способствовало повышению уровня их технико-тактической подготовки.

Список литературы

1. Ворожбитова, А.Л. Гендер в спортивной деятельности / А.Л. Ворожбитова – М.: Флинта, 2011. – 227 с.
2. Глазкова, Н.В. Техничко-тактическая подготовка юных спортсменов игровых видов спорта с учётом их психофизиологических особенностей/Н.В. Глазкова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – Малаховка, 2011– 23 с.
3. Мещерякова, О.Н. Оптимизация технико-тактической подготовленности юных волейболисток на основе развития специальной ловкости: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/О.Н. Мещерякова – Санкт-Петербург, 1994 – 24 с.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛИСТОВ

Соколова Л.Н.¹, Гурьева Е.А.²

¹МБОУ СОШ №14 «Зеленый шум» г.Волжский

²МОУ СДЮСШОР №2 г.Волгоград

При проведении уроков физической культуры, индивидуализация обучения имеет такое огромное значение как развитие таких качеств как скоростно-силовые. Баскетболист-это спортсмен подвижный, отлично координированный, быстро мыслящей на площадке. Развитие таких качеств носит комплексный характер, кроме специально подготовленных упражнений значительное место отводится подвижным и спортивным играм, всевозможным эстафетам, которые вызывают эмоциональный подъём и большую заинтересованность занимающихся.

Специфика силовой подготовки заключается в том, необходимо создать базу для развития силы. А после этого ее постоянно накапливать. Абсолютной силой называют предельную силу баскетболиста во время выполнения движений [1, с.15-17.].

Методы физического воспитания подразумевают под собой способы применения физических упражнений. В физическом воспитании применяются только две группы методов: это специфические и общепедагогические.

К специфическим методам физического воспитания относятся:

- 1) методы строго регламентированного упражнения;
- 2) игровой метод (использование упражнений в игровой форме);
- 3) соревновательный метод (использование упражнений в соревновательной форме). С помощью этих методов решаются конкретные задачи, связанные с обучением технике выполнения физических упражнений и воспитанием физических качеств.

Методы строго регламентированного упражнения обладают большими педагогическими возможностями. Они позволяют:

- 1) осуществлять двигательную деятельность занимающихся по твердо предписанной программе (по подбору упражнений, их связкам, комбинациям, очередности выполнения и т.д.);
- 2) строго регламентировать нагрузку по объему и интенсивности, а также управлять ее динамикой в зависимости психофизического состояния занимающихся и решаемых задач;
- 3) точно дозировать интервалы отдыха между частями нагрузки;
- 4) избирательно воспитывать физические качества;
- 5) использовать физические упражнения в занятиях с любым возрастным контингентом;
- 6) эффективно осваивать технику физических упражнений

Метод целостно-конструктивного упражнения. Применяется на любом этапе обучения. Сущность его состоит в том, что техника двигательного действия осваивается с самого начала в целостной своей структуре без расчленения на отдельные части. Целостный метод позволяет разучивать структурно несложные движения (например, бег, простые прыжки, общеразвивающие упражнения и т.п.).

Расчленено - конструктивный метод. Применяется на начальных этапах обучения. Предусматривает расчленение целостного двигательного действия (преимущественно со сложной структурой) на отдельные фазы или элементы с поочередным их разучиванием и последующим соединением в единое целое [2, с.480].

В практике физического воспитания целостный и расчленено - конструктивный методы часто комбинируют. Сначала приступают к разучиванию упражнения целостно. Затем осваивают самые трудные выделенные элементы и в заключение возвращаются к целостному выполнению

При применении сопряженного метода необходимо обращать внимание на то, чтобы техника двигательных действий не искажалась и не нарушалась их целостная структура.

Методы воспитания физических качеств. Методы строгой регламентации, применяемые для воспитания физических качеств, представляют собой различные комбинации нагрузок и отдыха. Они направлены на достижение и закрепление адаптационных перестроек в организме. Методы этой группы можно разделить на методы со стандартными и нестандартными (переменными) нагрузками [3, с.17-18.].

Метод стандартно-интервального упражнения - это, как правило, повторное упражнение, когда многократно повторяется одна и та же нагрузка. При этом между повторениями могут быть различные интервалы отдыха.

Методы переменного упражнения. Эти методы характеризуются направленным изменением нагрузки в целях достижения адаптационных изменений в организме. При этом применяются упражнения с прогрессирующей, варьирующей и убывающей нагрузкой.

Упражнения с прогрессирующей нагрузкой непосредственно ведут к повышению функциональных возможностей организма. Упражнения с варьирующей нагрузкой направлены на предупреждение и устранение скоростных, координационных и других функциональных "барьеров". Упражнения с убывающей нагрузкой позволяют достигать больших объемов нагрузки, что важно при воспитании выносливости.

Основными разновидностями метода переменного упражнения являются следующие методы

Метод переменного-интервального упражнения. Для него характерно наличие различных интервалов отдыха между нагрузками. Типичными разновидностями этого метода являются:

нисходящее упражнение (например, пробегание отрезков в следующем порядке - 800 + 400 + 200 + 100 м с жесткими интервалами отдыха между ними).

Кроме перечисленных, имеется еще группа методов обобщенного воздействия в форме непрерывного и интервального упражнения при круговой тренировке [4, с.43].

Круговой метод представляет собой последовательное выполнение специально подобранных физических упражнений, воздействующих на различные мышечные группы и функциональные системы по типу непрерывной или интервальной работы. Для каждого упражнения определяется место, которое называется «станцией». Обычно в круг включается 8-10 «станций». На каждой из них занимающийся выполняет одно из упражнений (например, подтягивания, приседания, отжимания в упоре, прыжки и др.) и проходит круг от 1 до 3 раз. В комплексе специально подготовленных упражнений их количество должно колебаться от 6 до 11, оптимальное повторение упражнений на от 6 до 15 раз. Настоящий спортсмен должен быть хорошо развит со всех сторон, чем скоростнее команда, тем лучше результат игры. При игре в баскетбол результативность игровых действий зависит от умения быстро передвигаться и изменять направления движения. За время игры баскетболист преодолевает расстояние 5-7 километров, до 120-150, рывков 130-140 прыжков, ускорений и остановок.

Баскетбол является увлекательной атлетической игрой, представляющей собой эффективное средство физического воспитания. Не случайно он очень популярен среди школьников. Баскетбол, как важное средство физического воспитания и оздоровления детей, включен в общеобразовательные программы средних школ. Разнообразие технических и тактических действий игры в баскетбол и собственно игровая деятельность обладают уникальными свойствами для формирования жизненно важных навыков и умений школьников, всестороннего развития их физических и психических качеств. Освоенные двигательные действия игры в баскетбол и сопряженные с ним физические упражнения, являются эффективными средствами укрепления здоровья и рекреации и могут использоваться человеком на протяжении всей его жизни в самостоятельных формах занятий физической культуры.

Специально подобранные игровые упражнения выполняемые индивидуально, в двойках, тройках, командах, подвижные игры и задания с мячом создают неограниченные возможности для развития прежде всего координационных способностей (ориентирование в пространстве, быстрота реакции и перестроение двигательных действий, точность дифференцирования и оценивания пространственных, силовых и временных параметров движений, способность к согласованию отдельных движений в целостные комбинации). И это понятно. Особенностью спортивной игры баскетбол является мгновенная смена ситуаций, ориентировка в сложной двигательной деятельности, выполнение разнообразной деятельности, выполнение разнообразных двигательных действий с мячом и без мяча.

Развивая скоростно-силовые качества и скоростные способности повышается эффективность и качество игры в баскетбол.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что скоростно-силовые качества, т.е. прыгучесть - это важное качество для игры в баскетбол. И согласиться со словами А.Я. Гомельского: «Игрок, умеющий своевременно и быстро выпрыгивать, имеет больше шансов выиграть борьбу "на втором этаже» [5].

Список литературы

1. Баскетбол. Броски по кольцу: Мастера советуют. // Физкультура в школе - 1999. - №7 с.15-17.
2. Баскетбол: Учебник для вузов физической культуры // Под. ред. Ю.М. Портнова. - М.: Физкультура и Спорт, 1997., с.480
3. Белов С. Баскетбол. Броски по кольцу // Физкультура в школе. - 1990. - №6,7. с.17-18.
4. Данилов В.А. Повышения эффективности игровых действий в баскетболе. : Автореф.дис. доктора пед. наук- М.1996., с.43
5. Джон Р., Вуден. Современный баскетбол. - М.: Физкультура и спорт, 1997.

**СЕКЦИЯ №5.
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

ДОСУГОВОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК СОЦИОВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

Леденев В.В., Косибород О.Л.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Эффективная организация социального воспитания возможна только в том случае, если представитель социально-культурной сферы знает и умело использует в своей деятельности объективно существующие факторы и внутренние движущие силы развития личности. Первостепенное значение в этом смысле имеет опора на потребности человека, на его желания, влечения, интересы. Подход к воспитанию личности с потребностно-мотивационных позиций открывает новые возможности в направленной регуляции ее поведения. Авторы данной статьи ранее писали о том, что для всякого практического акта необходим так называемый мотивационный компонент. Именно он является источником активности, определяет содержание и характер человеческой деятельности. В свою очередь, нами всегда утверждается неразрывная связь мотивации и потребности, что нашло выражение в наших учебных занятиях по этике и этикету на кафедре социально-культурной деятельности Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета, где «...мы разработали и применили ряд педагогических приемов организации более активного включения студенчества в изучение излагаемого нами и достаточно сложного для усвоения теоретического материала. В совокупности эти приемы составили своеобразную авторскую технологию развития познавательной активности студентов» [1, 104].

Любая потребность свидетельствует о возникновении некоторого напряжения. В нем фиксируются два возможных состояния действительности: сущее и желаемое. Несоответствие между ними и возбуждает то напряженное поле мотивации, под влиянием которого возникает деятельность, призванная ослабить или снять напряжение.

Начнем с того, что духовные потребности человека в отличие от организаторских не могут формироваться и проявляться сами собой. Для приведения их в действие необходим всегда какой-то внешний толчок. Прежде чем стать побудителем практического поведения, потребность должна отразиться в голове человека, сделаться осознанной потребностью. Именно в этом и заключается смысл воспитательных воздействий как стимулов, ускоряющих динамику внутренних побудителей к психической и практической активности, ведь «...в общей системе отношений целостного педагогического процесса особое внимание уделяется субъект-субъектной стороне и раскрываются для практической педагогики различные пути и методы развития субъект-субъектных отношений педагога и воспитанника» [2, 13].

Помощь человеку в процессе его социального формирования тесно связана с определенным регулированием его действий и отношений. Любое новое качество может сформироваться только в результате проявления личностной активности (психической или практической). В этом смысле сфера досуга базируется на двух фундаментальных принципах: на принципе единства психики и деятельности и принципе социальной обусловленности развития личности.

«Человек приходит в самостоятельное досуговое объединение с определенными целями, реализовать которые он может только при активном поведении, т.е. при непосредственном включении в те или иные предметно-практические занятия. Действуя сообща, любители не только усваивают и производят определенные культурные ценности, но и изменяют самих себя: в процессе деятельности развивается и закрепляется целая совокупность интеллектуальных и волевых качеств личности [3, 69].

Целый ряд особенностей процесса социального формирования личности в условиях досуговых общностей связан со специфической природой свободного времени. Одна из главных детерминант возникающего здесь педагогического процесса – добровольное включение личности в деятельность. Факт этого включения способствует тому, что член социокультурного объединения охотнее и с меньшими колебаниями, чем в иных случаях, принимает установленные правила, нормы и требования. Причем принимает их сам, без каких-либо внешних давлений и санкций. Именно по этой причине воспитание в досуговых объединениях органично накладывается на процесс самовоспитания, что, в ходе предыдущего исследования авторов данной статьи, нашло отражение в их педагогической деятельности, а именно: «...мы разработали и применили ряд педагогических приемов организации более активного включения студенчества в изучение излагаемого нами и достаточно

сложного для усвоения теоретического материала. В совокупности эти приемы составили своеобразную авторскую технологию развития познавательной активности студентов» [1, 104], являющего собой тот самый процесс самовоспитания, в данном случае студентов.

Вместе с тем в реальной жизни трудно встретить человека, который включался бы в досуговую общность с четко осознанной целью – воспитаться или перевоспитаться. Ведь как и во всех социальных группах, в культурно-досуговых объединениях формирование человека решающим образом определяется его взаимоотношениями с другими людьми., т.е. как бы не протекал социовоспитательный процесс в условиях досуговой общности, мы всегда имеем здесь дело не с человеком «вообще», а с направленным формированием совершенно конкретных людей.

Поскольку досуг представляет одно из пространств единой системы формирования личности, здесь сохраняют свою силу общие принципы организации социовоспитательного процесса. Однако особые условия накладывают на содержание и технологию реализации этих принципов существенный отпечаток. Вот почему есть все основания говорить о наличии ряда специфических принципов, которые должен знать и воплощать в жизнь каждый, кто работает с людьми в сфере свободного времени, а именно: принцип целостности и всесторонности социовоспитательной работы основан на важнейшем педагогическом положении: «человек не воспитывается по частям», «воспитание не признает белых пятен», т.е. по своему общему содержанию этот принцип тесно связан с требованием системной организации воспитательного процесса; принцип активности личности в процессе социального формирования означает, что человек рассматривается не только как объект, но и как субъект воспитания; большое значение имеет принцип общественно-полезной направленности любительских занятий; важную роль играет принцип дифференциации и индивидуализации любительских занятий; стимулом включения людей в орбиту любительских занятий является их стремление к творчеству, что в полной мере соответствует как личностным, так и общественным потребностям, формулирует ещё один принцип, который необходимо здесь соблюдать: обеспечение творческой направленности досуговых занятий, т.е. здесь можно выразиться в авторской редакции и так: «...проблема гуманитаризации образования ещё более обостряется в негуманитарных вузах, где гуманитарные дисциплины вообще воспринимаются студентами как некая просветительская разрядка в их узконаправленной специальной подготовке» [1, 104]; не менее серьезное значение имеет принцип эстетической полноценности социально-культурной деятельности, ведь нельзя забывать, что для большинства людей побудителем и двигателем досуговых занятий является стремление к преобразованию окружающего мира по законам красоты, и эти законы проявляются здесь как основная установка, которой люди руководствуются в своих практических действиях.

Одно из неперенных качеств любительской деятельности – ее способность доставлять людям наслаждение, нести радость. Чем ярче это проявляется, тем более привлекательными и результативными становятся досуговые занятия во всех отношениях. Таким образом, следующий принцип социально-культурной деятельности в досуговом объединении может быть сформулирован как ее гедоническая полноценность.

Большинство видов любительской деятельности порождается стремлением человека испытать удовольствие от свободного проявления своих способностей. При восприятии художественных произведений, в художественно-исполнительской и художественно-творческой деятельности люди восхищаются и негодуют, переживают любовь и ненависть, радуются и горюют. Человек в таких ситуациях испытывает не простое волнение, а волнение, доставляющее удовольствие, именно это подталкивает людей к поиску новых и новых встреч с искусством и, в конце концов, делает такое общение потребностью.

Аналогичную картину мы видим и в других видах занятий. Развлекательно-игровая деятельность связана с удовольствием от наблюдаемой или проявляемой ловкости, изобретательности, остроумия, с восхищением высокой техникой, изобретательной тактикой, бойцовскими качествами, которые проявляются в игре. Даже в любительском труде, где наряду с духовными, есть элементы материального свойства, человека привлекает не столько утилитарный эффект, сколько красота произведенного предмета. Приятные эмоциональные переживания рожают потребность в их постоянном повторении, явствуя «...цель для другого человека, а не средство...» [2, 13].

Список литературы

1. Леденев, В.В., Косибород, О.Л. К вопросу о совершенствовании интереса студентов к дисциплинам гуманитарного цикла // В сборнике: Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. - Воронеж, 2014. – С. 104-106.

2. Леденев, В.В. Социально-культурные условия взаимодействия социального педагога и семьи // Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский государственный университет культуры и искусств (МГУКИ). – Москва, 2003. – 24 с.
3. Стрельцов, Ю.А. Социальная педагогика: Учебное пособие. – М.: МГУКИ, 2008. – 144 с.

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ВЫШИВКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бобыкина Н.Ю., аспирант ФГБОУ «ГГХПИ», Московская область

Научный руководитель: Грязнова Е.В., доктор философских наук

В последнее время о дистанционном образовании ведутся дискуссии на различных научных площадках России. Дистанционные образовательные технологии и электронное образование прочно входят в практику ВУЗов, корпоративных образовательных и учебных курсов, обычных школ и частных образовательных учреждений.

В 2002 году Министерством образования России был издан приказ «Об утверждении методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования» (Приказ от 18.12.2002 № 4452) [8]. В 2012 году принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [12], где был определен порядок оказания услуг электронного обучения. Но активное развитие проектов электронных дистанционных курсов началось в нашей стране в 2008 году.

В 2013-2015 гг. многие государственные ВУЗы [5,9,10,13 и др.] вышли с предложением получения высшего образования в виде дистанционных полных и подготовительных курсов, вебинаров, онлайн-лекций и контрольных дистанционных тестов. Многие преподаватели институтов и обычных школ стали практиковать приём контрольных работ в виде тестов, рефератов, ответов на вопросы в электронном виде на своих сайтах. Всё это развивается такими темпами, что через несколько лет мы вполне можем перейти на полное дистанционное образование.

Модернизация образования в условиях компьютеризации всего населения даёт возможность по-новому подойти и к работе учреждений дополнительного образования. В данной статье мы рассмотрим возможность дистанционного обучения русской народной вышивке с использованием электронного дистанционного образования.

Например, при исследовании нескольких центров обучения ручной вышивке в учреждениях дополнительного образования Московской области нами [3] были обнаружены следующие недостатки:

1. Ни в одном из учреждений не практикуется дистанционное образование;
2. Кружки и студии, проводимые на уровне 1960-годов, не привлекают современных детей, которые с 2-х лет умеют владеть компьютерными средствами;
3. Отсутствие квалифицированных кадров;
4. Нежелание, а чаще неумение преподавателя использовать приёмы дистанционного образования;
4. Количество учеников к концу учебного года в очных студиях уменьшается более чем в 2 раза;
5. Предлагаемые очные курсы по декоративно-прикладному искусству проводятся по неутверждённым министерством образования программам.

На Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация образования и векторы развития современного поколения», прошедшей 26 февраля 2015 года в МБОУ СОШ № 1191 (г. Москва) под руководством МГТУ им. Шолохова, был озвучен доклад Лаборатории мониторинговых исследований МГППУ [7] сотрудником Колесниковой Е.М. «Научно-техническое направление дополнительного образования в Москве, в котором были приведены результаты исследований домов творчества и детских студий. Оказалось, что среди занятий спорта, музыки и живописи, массово предлагаемых детскими центрами жителям мегаполиса, научно-техническим творчеством занимаются лишь 7% детей. В СССР было принято при заводах и фабриках, научных институтах открывать студии детского творчества, где специалисты высокого уровня, обучали детей моделированию, инженерному мышлению и творческой смекалке. После развала страны и отсутствие возможностей на предприятиях были закрыты детские лаборатории, а в центрах детского творчества научно-технические направления творчества потихоньку сошли на нет [6]. У взрослых учеников в учреждениях дополнительного образования просматриваются те же проблемы: отсутствие квалифицированных специалистов и инновационных

проектов, и, как следствие, – отток интересных и увлечённых людей в другие образовательные формы, такие как мастер-классы и курсы дистанционного обучения на различных сайтах. Таким образом, научно-технический потенциал жителей нашей страны не формируется, а творческие способности перекрываются возможностью развить лишь спортивные, художественные или музыкальные таланты. Нет престижности профессии инженера, нет научных исследований, и, как следствие, не прививаются навыки анализа, открытого диспута и умения защищать свои проекты на начальном этапе воспитания и формирования новой личности – жителя нашей страны.

Русская народная вышивка – это не просто традиция нашего народа. Это своеобразный код, информация, передаваемая нам из поколения в поколение не одну сотню лет. Продолжение этой традиции передачи знаний и навыков, а также возможность найти заветные тайны и прочесть древние орнаменты, может стать квинтэссенцией современного отношения к вышитой старине в учреждениях дополнительного образования.

Если мы на занятиях в студиях будем предлагать обучение различным видам вышивки и автоматическое повторение узоров, то получим вялотекущий учебный процесс. Но можно предложить другой путь - путь научного исследования узоров своего края, попытка раскрыть тайны старинного орнамента, и, окончательным результатом будет создание нового узора или его образца, но уже на основании полученных знаний, а не слепого копирования, и его публичная защита на семинаре или конференции.

Для этой цели возможность переформирования обычных скучных кружков и студий в научные лаборатории на местах и объединения полученных результатов в один общий федеральный проект поможет решить сразу несколько задач:

1. Оживление работы учреждений дополнительного образования, которые давно нуждаются в модернизации;

2. Интеграция ресурсов всей страны: объединение работы центров детского творчества, искусств и ремесел, научных отделов музеев и библиотек, художественных ВУЗов, лабораторий и мастерских по вопросу научного изучения старинных вышитых орнаментов, бытовавших и сохранившихся на территории нашей страны. Создание единого федерального проекта;

3. Создание общей программы и методики дистанционного обучения русской народной вышивке;

4. Работа с элементами традиционной культуры даст новый толчок для развития народных промыслов, а, возможно, и кустарного производства на местах, патриотического воспитания подрастающего поколения;

5. Создание Интернет-площадок для консультаций со специалистами высшего разряда: искусствоведами, мастерами, научными кадрами, проведение семинаров и конференций с целью передачи опыта в виде вебинаров, онлайн-лекций и просто электронного общения по интересующей теме, участие в них детей любого возраста.

6. Участие в научных печатных материалах и на электронных носителях по результатам научных работ даст большую практику для социализации каждого конкретного человека – участника проекта, поднимет престиж учреждения;

7. Расширение аудитории учреждения дополнительного образования до масштаба своего района или города даст возможность подключить к исследованиям такие социальные слои населения, как:

- люди пенсионного возраста и инвалиды, не имеющие возможность посещения студий в фиксированные часы работы, но имеющие опыт, знания и доступ к Интернету и компьютеру;

- молодые мамы, занимающиеся воспитанием маленьких детей и не имеющие возможности посещать студии в учреждениях дополнительного образования в строго фиксированное время;

- люди, занятые на посменной круглосуточной работе, не имеющие возможности очно посещать занятия;

8. Возможность общения людей разного возраста снимет напряжение в контактах людей разных поколений.

Новый музейно-просветительский центр «Текстильный городок», созданный на базе Балашихинской хлопкопрядильной фабрики, готовит работу своих научных лабораторий по вышитому орнаменту России, а также ручному ткачеству в формате дистанционного обучения. Исследование вышитых и сотканых узоров проводится группой мастеров и художников на протяжении 20 лет. По результатам работы изданы две книги, проведены десятки экспедиций по Московской области и прилегающих земель, собраны материалы по вышитым и сотканным узорам [1,2,4]. Самое главное сегодня - это необходимость разработки методики дистанционного обучения русской народной вышивке, а затем предложение её для совместной работы учреждениям дополнительного образования [11]. Проведение научно-практических конференций с последующим изданием докладов и сообщений – это уже сложившаяся практика в городском округе Балашиха[11-14]. Центр сможет решить и проблему переподготовки преподавателей студий вышивки с последующим шагом к дистанционному обучению своих программ.

Полученный опыт всегда можно использовать в любых других творческих направлениях.

Таким образом, предпосылки для модернизации работы в учреждениях дополнительного образования налицо. Применение дистанционного обучения элементам русской народной вышивки в виде научных лабораторий расширит аудиторию учащихся, объединит центры ремёсел и дома детского творчества, привлечёт опытных специалистов по вышивке и музейных сотрудников в общий федеральный проект по изучению старинных вышитых узоров.

Список литературы

1. Барадулинские чтения/ материалы межрегиональной научно-методической конференции по декоративно-прикладному искусству и народным художественным промыслам. – М.ИП Скороходов, 2014
2. Бобыкина Н.Ю. Орнаменты. Мифы. Сказки. – М.: Маска, 2008
3. Бобыкина Н.Ю. Проблемы преподавания русской вышивки в учреждениях дополнительного образования/доклад на Международной научно-практической конференции «Образование. Наука. Культура». ФГБОУ «ГХПИ», ноябрь 2014
4. Бобыкина Н.Ю. Происхождение вышитых орнаментов. – М.: ИП Скороходов, 2014
5. Институт дистанционного образования Томского государственного университета - <http://ido.tsu.ru>
6. Колесникова Е.М. Доступность различных форм и направлений дополнительного образования: текущее состояние и пути повышения доступности научно-технического направления дополнительного образования в г. Москве / Дети и общество: социальная реальность и новации/ Сборник докладов на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и инновации» (23-24 октября 2014 года). – М.: РОС, 2014
7. Колесникова Е.М. Научно-техническое направление дополнительного образования в г. Москве / Доклад на «Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Модернизация образования и векторы развития современного поколения», Москва, 26.02.2015. – <http://preemstvennost.ru/150226-vserossijskaya-konferentsiya>
8. Приказ Министерства образования России «Об утверждении методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования» от 18.12.2002 № 4452 - <http://www.referent.ru/1/12166>
9. МГППУ Факультет дистанционного обучения <http://do.mgppu.ru/>
10. Портал дистанционного обучения МГТУ им. Н.Э. Баумана <http://dovuz.bmstu.ru/>
11. Тиссен Е.Г. Особенности формирования образовательного контента для электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) презентация сообщения - <http://www.slideshare.net/PROelearning/ss-11730619>
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ - <http://www.rg.ru/>
13. Центр дистанционного образования Алтайского государственного университета - http://www.asu.ru/education/distance_edu/

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Никитина Н.И.

Российский государственный социальный университет г.Москва

Вопрос о качестве непрерывного профессионального образования специалистов социэкономических («помогающих») профессий (социальных работников, психологов, социальных педагогов, медицинских работников, юристов социальных служб и др.) был и остается актуальным для многих стран мира. Каждый временной период в развитии национальных систем непрерывного профобразования кадров социальной сферы

выдвигает свою квалиметрическую (качественно-измерительную) парадигму и наполняет ее соответствующими представлениями о сущности и содержании, объектах и субъектах, методах и технологиях, этической и процессуально-диагностической сторонах контрольно-измерительной и оценочно-результативной деятельности в сфере образования.

Интересен анализ материалов зарубежных исследований по проблематике различных подходов к трактовке понятия «качество профессионального образования» и рассмотрению современных проблем разработки и реализации методов, технологий, инструментария квалиметрии профессионального образования.

М. Fraser в своих работах [8; 9] подчеркивал, что качество высшего образования включает в себя то, что студенты узнали и прочно запомнили (освоили, усвоили), то, что они (студенты) могут самостоятельно сделать (выполнить) в плане профессиональных умений и навыков в реальных условиях трудовой деятельности, и то, что принято называть «позитивным отношением» студентов к процессу учебы и будущей профессиональной деятельности, которое (отношение) сложилось в результате их (студентов) личностно-делового взаимодействия с преподавателями кафедр и специалистами вуза в целом; при чем это позитивное взаимоотношение в системе «студент – преподаватель – специалист базы практики (стажировки)» стимулирует выпускника вуза на дальнейшее (непрерывное) образование и самообразование. Также М. Fraser указывал, что качество в сфере высшего образования является многомерным и мультифакторным феноменом [9, с. 26].

L. Bellingham в своей статье [7] рассматривает достаточно проблематичную тему: насколько тестирование студентов вузов, которое осуществляется под контролем Агентства по обеспечению качества высшего образования (QAA) в Великобритании способно объективно оценить реальный уровень профессиональной подготовленности будущих молодых специалистов. Автор статьи подчеркивает, что недопустим бюрократический подход к процедуре тестирования, пусть и основанной на требованиях академических стандартов. L. Bellingham особое внимание обращает на сложность получения объективной оценки по результатам только вопросно-ответного тестирования качества обученности выпускников междисциплинарных профессионально-образовательных программ, а также программ профобразования, в которых требуется проверка стабильности проявлений сформированных профессиональных умений, навыков, компетенций в сфере «живого» взаимодействия специалиста с клиентами, т.е. для выпускников программ профессиональной сферы «человек – человек». Также в статье отмечается тот момент, что не всегда в тестовом контроле удается соблюдать нужную пропорцию проверки научно-теоретической подготовленности обучающегося и его профессионально-прикладной, практико-ориентированной подготовленностью [7].

Заслуживает внимания содержание работы B.L. Frick, B.L. Leibowitz, E.M. Bitzer, в которой достаточно аргументировано обосновывается позиция, что нельзя разработать унифицированные (универсально-единые) квалиметрические инструменты для оценки качества профессионального образования в любом вузе, любого профиля. Авторы статьи отмечают, что в США и Канаде, отсутствуют признанные на национальном уровне инструменты оценки качества образования для всех вузов. Как правило, квалиметрические инструменты оценки качества образования разрабатываются для конкретного учреждения с учетом его ресурсы и контекста функционирования (жизнедеятельности). Причем авторы статьи особо подчеркивают тот факт, что одни и те же контрольно-измерительные, диагностическо-оценочные средства не могут гарантировать успеха, если их использовать в другом учреждении (пусть и аналогичного профиля). Вместе с тем авторы статьи признают, что существуют так называемые инвариантные оценочные инструменты, которые предназначены для применения в разных образовательных организациях: в частности, скрининговые интервью, экспертный анализ учебных пособий (профессионально-образовательного контента вуза), анализ портфолио обучающихся и преподавателей, анализ данных по определению (диагностике) успеваемости предшествующего обучения (до момента начала освоения обучающимися конкретной профессионально-образовательной программы), сравнение ряда промежуточных и конечных результатов освоения конкретной программы, анализ различных видов (типов) контрольно-оценочных мероприятий и др. Авторы работы поддерживают позицию канадских экспертов по оценке качества профобразования, которые считают, что среди контрольно-оценочного инструментария 45% должны составлять задания тестового характера (причем эти задания должны быть не только репродуктивного, но и реконструктивного, и проблемно-эвристического типа); 35% – так называемые «живые демонстрации» обучающимися сформированных у них профессионально-значимых умений, навыков, 10% – анализ портфолио обучающихся и обучающихся, 10% – сравнительный анализ результатов самооценки каждым обучающимся своих профессионально-образовательных достижений с экспертной оценкой [10].

В отечественной науке «отцом квалиметрии образования» признан Александр Иванович Субетто. Еще в 1975 году в научный оборот им было введено понятие «меры качества», которое трактовалось как часть математического формализма теории качества на базе математической интерпретации качества (с использованием математической теории динамических систем) [4]. А уже в 1991 году в работе «Введение в

квалиметрию высшей школы» А.И. Субетто отмечал, что к началу 90-х годов XX века в России оформилась синтетическая теория квалиметрии образования, которая органично сочетает в себе достаточно обширный инструментарий вариативных измеренческих теорий.

За последние годы опубликовано много научных исследований в сфере квалиметрии высшего образования инженерно-технического и экономического профиля. Это можно объяснить тем обстоятельством, что сущность качества профессиональной подготовленности выпускников вузов указанных профилей можно четко параметризовать (т.е. разработать четкую иерархию диагностируемых профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций и т.п.), а затем достаточно объективно оценить по специально разработанным оценочно-измерительным, квалиметрическим диагностическим методикам уровень сформированности каждого профессионально значимого и важного параметра.

В диссертационном исследовании Ю.А. Шихова (а оно выполнено на материале непрерывной профессиональной подготовки в системе «профильная школа – вуз» специалистов инженерно-технического профиля) предложена авторская матрица квалиметрического мониторинга оценки качества профессионально-прикладной обученности выпускников профильной (физико-математической) школы, технического лицея и технического вуза [6].

В структуре системы знаний, наличие которой можно продиагностировать у обучающихся по специальным методикам, Ю.А. Шихов выделяет следующие иерархические уровни: 1) уровень минимума (М), т.е. сформированность пороговых (начально-элементарных) знаний, необходимых для понимания основ научной картины мира, для формирования основ научного мировоззрения обучающегося, 2) уровень типовых базовых (Б) программных знаний, 3) уровень программных (П) знаний (как типовых, стандартизированных, так и не типовых); 4) уровень сверх программных (С) знаний (эти знания существенно превосходят требования государственных образовательных стандартов).

В структуре умений, уровень сформированности которых у обучающихся также можно продиагностировать по специальным контрольно-оценочным методикам, Ю.А. Шихов выделяет следующие иерархические уровни: I уровень – это фактический уровень сформированности элементарно-базовых, репродуктивных умений (как правило, это, условно называемые «одношаговые» умения, которые основаны на повторении одного четко определенного действия); II уровень – это алгоритмический уровень сформированности умений (данные умения основаны на прочном владении обучающимся теоретико-методическими основами той или иной алгоритмической деятельности по решению типовых задач; эти умения «многшаговые»); III уровень – это аналитический уровень сформированности умений (обучающийся, проанализировав конкретную профессиональную задачу, ситуацию выбирает из арсенала имеющихся у него сформированных разных типов умений те, применение которых может обеспечить решение задачи); IV уровень – это многофункциональный уровень сформированности умений (обучающийся может комбинировать имеющиеся у него сформированные разного типа и вида умения для выполнения различных типов функциональных заданий в рамках того или иного направления профессиональной деятельности); V уровень – креативный уровень сформированности умений (обучающийся в ситуациях неопределенности может самостоятельно на основе приемов эвристики продуцировать те или иные умения, необходимые для выполнения задания, решения нестандартной задачи, разрешения сложной ситуации).

На сегодняшний день, по мнению авторов статьи, недостаточно исследований по разработке квалиметрического лично-ориентированного инструментария для оценки качества непрерывного профессионального образования специалистов социэкономических («помогающих») профессий с учетом специфики содержания и технологии их профессиональной деятельности в современных условиях.

В Российском государственном социальном университете к настоящему моменту созданы определенные предпосылки для становления научной школы по разработке проблемы квалиметрии непрерывного многоступенчатого профессионального образования специалистов социэкономического профиля. Так, в частности, выпущен ряд монографий по проблемам обеспечения качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, защищены кандидатские и докторские диссертации, посвященные различным аспектам квалитологии и квалиметрии непрерывного образования кадров социальной сферы [1; 2; 3; 5].

Обобщая материалы публикаций выше перечисленных авторов (сотрудников РГСУ), можно сделать вывод о том, что эффективное управление качеством подготовки выпускников программ непрерывной профессиональной подготовки специалистов социэкономического профиля в системе «ссуз (колледж) – вуз (бакалавриат+магистратура) – повышение квалификации – дополнительное профобразование» достигается целенаправленным и постоянным воздействием на следующие подсистемы (звенья) единой системы обеспечения качества: а) подсистема планирования эталонного образца качества реализации конкретной профессионально-образовательной программы (данная подсистема включает в себя: разработку четких, объективно

диагностируемых характеристик качества освоения обучающимися образовательной программы, доведение планов пошаговой реализации конкретной программы до исполнителей); б) подсистема установления функционально-зависимых связей и взаимодействия между всеми звеньями целостного профессионально-образовательного процесса в ссузе, вузе, которые влияют на обеспечение качества реализации конкретной образовательной программы (необходимо обеспечить учет специфики контингента конкретной учебной группы; учет профессиональных и личностных особенностей коллектива преподавателей, учет специфики и особенностей реализации различных видов деятельности: учебно-познавательной, профессионально-практической, учебно-исследовательской, лабораторной, консультативной, тьюторской и др. в процессе реализации конкретной программы, учет специфики дидактических и материально-технических средства обеспечения учебного процесса); в) подсистема контроля качества реализации конкретной образовательной программы (данная подсистема предполагает обеспечение адекватного измерения определенных показателей качества по стандартизированным процедурам, анализ полученных данных по интерпретации результатов контрольно-оценочных процедур; корректировку процесса функционирования тех или иных структурных звеньев целостного учебного процесса в учреждении; систематическое проведение внешней независимой экспертной оценки качества реализации профессионально-образовательных программ).

Глава подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ №2014/601, код проекта 3106.

Список литературы

1. Комарова Е.В. Квалиметрический подход в системе дополнительного профобразования специалистов социальной сферы: дис. ... д. пед. наук. – М.: РГСУ, 2012.
2. Никитина Н.И., Романова Е.Ю., Галкина Т.Э., Комарова Е.В. Управление на основе полидисциплинарного подхода качеством непрерывного многоуровневого профессионального образования специалистов социономического профиля: монография. – М.: Издательство «Ритм», 2014.
3. Подзорова М.И. Профессиональная подготовка социологов в вузе к работе в социальной квалиметрии: дис. ... к.п.н. – М.: РГСУ, 2006.
4. Субетто А.И. Мера и оценка качества // Основы теории управления качеством продукции. – Л.: ЛенЗНИИЭП, 1975. – С. 51–66.
5. Фомина Н.Б. Формирование квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГСУ, 2010.
6. Шихов Ю.А. Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе «профильная школа – вуз»: Автореф. дис. на соиск. уч. ст. д.п.н. – Ижевск, 2008.
7. Bellingham L. Quality Assurance and the Use of Subject Level Reference Points in the UK // Quality in Higher Education. 2008 – 14(3). – pp. 265-276. doi: 10.1080/13538320802507653
8. Fraser M. Quality Assurance in Higher Education. – London, UK: Falmer Press, 1991.
9. Frazer M. Quality in Higher Education: An International Perspective // What is quality in higher education? D. Green (ed.). – Buckingham: SRHE and Open University Press, 1994.
10. Frick B.L., Leibowitz B.L., Bitzer E.M. Assessment and recognition of prior learning (ARPL) on the postgraduate level at Stellenbosch University. – Centre for Teaching and Learning, in collaboration with the Faculty of Education Stellenbosch University, 2006.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ АСПИРАНТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Лукина Т.В.

Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева, г. Самара

Россия исторически является мировым лидером в области инженерного образования. Российская система подготовки инженерных кадров является уникальной и дает возможность занимать передовые позиции в мире в ряде отраслей промышленности, в том числе в аэрокосмической отрасли. Воспроизводство инженерных кадров аэрокосмической отрасли является одной из первостепенных задач на современном этапе [1].

ЮНЕСКО отмечает, что главной целью образования становится подготовка высококвалифицированных специалистов, способных самостоятельно и ответственно принимать решения в ситуациях профессионального,

личностного, социального, гражданского выбора; осваивать и использовать наиболее эффективные интеллектуальные стратегии и способы профессиональной деятельности; овладеть информационной, технико-технологической, мировоззренческой и экологической культурой; быть готовым к саморазвитию, умению действовать в нестандартных ситуациях, воздействуя на них. Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре является определяющим направлением в формировании кадрового потенциала для развития инновационной экономики России [2].

С 1 сентября 2013 г вступил в действие Федеральный закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». В рамках закона аспирантура становится третьим уровнем высшего образования - завершающей ступенью высшего образования. В рамках закона вводится Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и формируется перечень направлений подготовки высшего образования. Перед университетами встает ряд задач по совершенствованию подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру, для чего требуется сформировать организационно-педагогические условия, в том числе, первоначально формирование основных образовательных программ по новому перечню направлений подготовки в рамках ФГОС.

Директор Института аспирантуры и докторантуры ННГУ Бедный Б.И. отмечает, что программы подготовки аспирантов должны быть структурированы, должны содержать в себе наравне с исследовательской диссертационной работой и углубленную дисциплинарную и междисциплинарную подготовку. Образовательные модули должны раскрывать содержание компетенций, необходимых для планируемой профессиональной карьеры [3, 81].

В условиях смены парадигмы образовательного процесса большой интерес представляют образовательные технологии подготовки кадров высшей квалификации, основанные на компетентностном подходе. Образование, ориентированное на формирование компетенций, требует нового взгляда на ценности, цели, содержание, формы, методы и средства обучения.

Анализ литературы в сфере подготовки кадров высшей квалификации показал, что исследовательская деятельность является одной из основных в работе аспиранта [4,5].

Исследовательская деятельность является средством развития профессионализма и связующим звеном между теорией и практикой. Она может быть самостоятельной, а может проявляться как особая сторона других видов деятельности и функций специалиста, в том числе и в соответствии с требованиями рынка труда. Исследовательская деятельность является формой реализации творческого начала специалиста.

Учитывая, что определяющим в обучении аспирантов является развитие исследовательской компетентности, важно интегрировано рассматривать формирование личности специалиста, способного решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности [6].

Задачей подготовки инженерных кадров высшей квалификации на современном этапе становится взаимодействие компетентностного подхода с системным и создание методологии, призванной решить вопрос научно-исследовательской подготовки аспирантов в технических вузах аэрокосмического профиля, в основе которой лежат принципы фундаментальности, многоуровневости и интегративности.

Характеризуя понятие «компетенции» мы солидарны с авторами В.М. Лопаткиным, Г.А. Калачёвым, О.А. Боковой, Л.Г. Куликовой, которые определяют это понятие как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности.

Областью наших профессиональных интересов является формирование у аспирантов универсальных компетенций, определенных в ФГОС как: способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1); способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2); готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3); готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4); способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-5).

Целью нашего исследования является формирование на базе Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П. Королева организационно педагогических условий для реализации образовательных программ с учетом освоения таких компетенций как готовность к критическому

мышлению, понимание современных тенденций развития соответствующего научного знания, умение генерировать идеи, готовность участвовать в работе исследовательских групп, способность проводить собственные комплексные исследования, владение механизмами интергации в мировую науку, знание этических норм профессиональной деятельности, готовность определять цель в научном и профессиональном развитии.

Отделом аспирантуры совместно с кафедрами конструкции и проектирования двигателей летательных аппаратов, суперкомпьютеров и общей информатики, автоматических систем энергетических установок, конструкции и проектирования летательных аппаратов, социальных систем и права, научно-технической библиотекой СГАУ проведены следующие мероприятия: разработаны блоки дисциплин, направленные на развитие исследовательских навыков, на подготовку к преподавательской деятельности, на коммерциализацию результатов научной работы.

В блок исследовательских дисциплин входят образовательные модули «Методология диссертационного исследования и технология написания научной статьи» (3 ЗЕТ), «Библиографические наукоёмкие информационные ресурсы» (1 ЗЕТ), «Современные информационные технологии» (1 ЗЕТ) и «Численные методы решения технических и естественно - научных задач» (1 ЗЕТ).

Курс «Методология диссертационного исследования и технология написания научной статьи» имеет своей целью повышение качества научных исследований аспирантов, путем изучения основ системного подхода к профессиональной деятельности и применению их при оформлении диссертационного исследования. Курс сформирован на основании обобщения опыта научных исследований в аэрокосмическом университете, анализа диссертационных работ аспирантов и докторантов, выводов научно-методологических советов по экспертизе диссертационных работ.

Результатом освоения курса явилось освоение знаний и умений аспирантов:

- о специфике научно-исследовательской деятельности, ее типах, требованиях к ней;
- получены навыки интерпретации и логического анализа разнообразных научных, практических, производственных и технических ситуаций;
- приобретены знания и умения использовать основные научно-технические понятия для теоретического и практического осмысления темы научной работы и четкого изложения ее содержания;
- освоены методы планирования научной деятельности;
- сформированы способности управлять исследованиями и разработками и оценивать результативность научной деятельности.

Важно отметить, что аспиранты СГАУ вовлечены в научно-исследовательскую деятельность кафедр, лабораторий, научно-исследовательских институтов университета. Всего к выполнению госбюджетных и хоздоговорных научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок на оплачиваемые должности привлекается 54 % аспирантов университета [7, с 177].

Курс «Библиографические наукоёмкие информационные ресурсы» (1 ЗЕТ).

В результате изучения дисциплины аспиранты овладели:

- навыками организации сбора и обработки данных научных публикаций;
- системой знаний необходимой для принятия решений по организации самостоятельного научного поиска в современных научных база данных;
- знаниями необходимыми в научной деятельности для аналитической обработки информации;
- способностью использования индексов цитирования с целью подготовки конкурентоспособных научных проектов.

Модуль «Методология преподавания технических дисциплин» (5 ЗЕТ) состоит из трех дисциплин: «Культура научно-педагогической деятельности преподавателя вуза», «Методология построения образовательного процесса в высшей школе», «Теория и методика профессионального образования».

В ходе освоения этого модуля у аспирантов:

- формируется готовность к преподавательской деятельности;
- актуализируется система знаний о сущности, содержании, направленности научно-образовательной деятельности преподавателя современного вуза, ее целях, вида и формах;
- формируются представления об этических нормах в профессиональной деятельности и потребность следовать им;
- аспиранты овладевают знаниями нормативно-правового и организационного регулирования образовательного процесса в высшей школе;
- формируются потребности и способности планировать и решать задачи собственного профессионального роста.

Блок дисциплин направленных на коммерциализацию научных разработок состоит из курсов

«Инновационный менеджмент и интеллектуальная собственность» (1 зет) и «Подготовка и проведение научных презентаций» (1 зет).

Данные дисциплины нацелены на:

- развитие способности формировать и аргументировано представлять научные гипотезы;
- получение навыков разработки новых методов исследования, их применения в самостоятельной НИД;
- на формирование готовности проявлять инициативу в области научных исследований, в том числе в ситуациях экономического и технического риска, готовность организовать работу исследовательского коллектива в области профессиональной деятельности;
- способность профессионально представлять полученные результаты научно-исследовательской деятельности в виде публикаций, информационно-аналитических материалов и презентаций.

Таким образом, опыт СГАУ свидетельствует о том, что компетентностный подход применим к организации программ подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру и может быть адаптирован российскими университетами, которые решают задачи повышения качества подготовки исследователей, повышения конкурентоспособности своих выпускников на российском и международном рынке труда.

Список литературы

1. Кольга Вадим Валентинович. Педагогическая система непрерывного аэрокосмического образования в техническом вузе : диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.08 Нижний Новгород, 2006. - 358 с.
2. Гринкруг, Л.С. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития. монография / Л. С. Гринкруг, Б. Е. Фишман; под науч. ред. д.п.н., проф. Р. К. Серёжниковой; ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема». – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2012. – 316 с.
3. Бедный, Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. - 2013. - №12. – С. 78-89.
4. Бедный, Б.И., Миронос, А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. — 219 с.
5. Бендюкова Т.С. Организационно управленческие условия подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре педагогического университета: Дис. ... канд. педагог. наук – СПб, 2002. – 262 с.
6. Лопаткин, В.М. Инновационный потенциал научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов / В.М. Лопаткин, Г.А. Калачёв, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2010. – № 3. – С. 200–202.
7. Лукина, Т.В., Клентак Л.С., Вовлеченность аспирантов в выполнение научно-исследовательских работ на примере национального исследовательского университета технического профиля // Актуальные проблемы педагогики и психологии. Сборник статей. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – С. 173-179
8. Сергеева С. В., Воскресасенко О. А. Модель педагогического сопровождения адаптации первокурсников к образовательному процессу высшей школы технического профиля // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - 2010. - N 1 (13). - С. 152 - 159.

ЛЕКЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ – СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПРИМЕНЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Кузванова О.М.

Финансовый университет при правительстве Российской Федерации Барнаульский филиал, г.Барнаул

Ключевые слова: лекция-визуализация, когнитивная визуализация, визуальные средства, проблемность.

Keywords: lecture-visualization, cognitive visualization, visual AIDS, questions.

Аннотация. В статье представлен опыт применения лекций-визуализаций в преподавании педагогических дисциплин.

Abstract. The article presents the experience of using lectures visualizations in teaching pedagogical subjects.

Лекция (от лат. lectio — чтение) была и остаётся одной из ведущих форм обучения. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. Несмотря на различное отношение сегодня педагогической аудитории к назначению и месту в системе вузовского преподавания, лекция остается традиционной формой обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

В настоящее время в образовании перспективной представляется применение когнитивной визуализации дидактических объектов. Под это определение фактически подпадают все возможные виды визуализации педагогических объектов, функционирующие на принципах концентрации знаний, генерализации знаний, расширения ориентировочно-презентационных функций наглядных дидактических средств, алгоритмизации учебно-познавательных действий, реализуемая в визуальных средствах.

Усвоение учебного материала дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» представляет определенную трудность для студентов. Для изучения большого объема понятий и терминов, понимания основных закономерностей профессионального обучения, воспитания и развития обучаемых необходима определенная структура учебного материала, позволяющая упорядочить большой объем достаточно сложной информации, схематизировать основные понятия и положения, взаимосвязи между ними. Наглядное изображение учебной информации способствует более продуктивному ее усвоению.

Цель разработанного нами учебно-методического пособия «Средства когнитивной визуализации» заключается в том, чтобы через таблицы, чертежи, мнемосхемы и другие средства когнитивной визуализации помочь восприятию, осмыслению и запоминанию проблем, понятий, процессов, явлений курса «Общая и профессиональная педагогика».

Данное учебное пособие мы используем как основу лекций-визуализаций.

Мы выяснили, что лекция - визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму и наоборот, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

Процессы перцептивного мышления (умо-зрительного, по А.Р. Лурии) не менее трудны и результативны, чем использование интеллектуальных понятий. У любого человека с нормальным умом «элементы мышления в восприятии и элементы восприятия в мышлении дополняют друг друга. Они превращают человеческое познание в единый процесс, который ведет неразрывно от элементарного приобретения информации к самым обобщенным теоретическим идеям» [1] и тем самым интегрируют учебно-познавательную деятельность студентов.

Как отмечает В.И. Евдокимов, использование наглядного материала на лекции (натурального, изобразительного, символического) способствует глубокому пониманию и усвоению материала, активизирует мыслительность слушателей, так как позволяет создавать ассоциативные цепочки и сокращает время для передачи и восприятия материала [2].

О роли мнемоники в педагогическом процессе убедительно писал К.Д. Ушинский. Он утверждал: «Чем больше органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления на нашу механическую память, вернее сохраняются ею и потом восстанавливаются».

Визуальные средства создают особую пространственную среду для познавательной деятельности, стимулируют и обогащают ее.

Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Поэтому лекция-визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т.е. с включением активной мыслительной деятельности. Задача преподавателя использовать такие формы наглядности, которые не только дополняли бы словесную информацию, но и сами являлись носителями информации. Чем больше проблемности в наглядной информации, тем выше степень мыслительной активности студента.

Например, лекция визуализация «Целостный педагогический процесс». Визуальные формы представлены в виде мультимедийной презентации в программе PowerPoint. Часть слайдов отображает текстовый материал в виде – основных понятий и схем компонентов целостного педагогического процесса, таблицы «Основные аспекты целостного педагогического процесса». В основной части лекции демонстрируется модель педагогического процесса как целостной динамической системы, в ней отсутствуют элементы взаимосвязей, которые студенты должны заполнить в процессе лекции.

Лекция «Урок как основная форма обучения». Визуальные формы представлены в виде опорного конспекта, в котором отсутствует часть информация (типы и виды уроков). Студентам предлагается заполнить свободные места. Кроме того, представлена таблица «Причины неудач». Студенты совместно с преподавателем определяют условия, при которых уроки могут не достичь своих целей и заполняют таблицу.

Чтение лекций идет в диалоговом режиме, поскольку студенты не отвлекаются на конспектирование и рисование; сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему лекции. Представленная таким образом информация обеспечивает систематизацию имеющихся у студентов знаний, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения;

демонстрирует разные способы наглядности, что является важным в познавательной и профессиональной деятельности.

В ходе эксперимента 74% студентов колледжа и 62% студентов технического университета отметили, что используемые на лекциях-визуализациях мнемосхемы, схемы, опорные конспекты, таблицы и др. способствуют развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, вызывает интерес к изучению темы, способствуют воспитанию самостоятельности студентов, их продуктивной деятельности.

Теоретический анализ имеющейся литературы и собственный опыт работы позволяет сделать заключение, что визуализация учебной информации позволяет усовершенствовать учебный процесс в следующих направлениях:

- учит выделять, обобщать и систематизировать основные понятия;
- отсеивать лишнюю второстепенную информацию, определяет обязательный объем усвоения и запоминания и оказывает в этом помощь;
- максимально приближает новую информацию к форме, в которой её воспринимает мозг;
- обеспечивает единство развития студентов с техническим и вербальным мышлением. Обычно гуманитарии лучше воспринимают слово, а «технари» - символы. Работа с опорными сигналами сгладит эти различия.

Список литературы

1. Арихейм, Р. В защиту визуального мышления /Р. Арихейм // Новые очерки по психологии искусства / Пер. с англ. М.: Прометей, 1994
2. Евдокимов, В.И. Психологические вопросы использования наглядности в обучении / В.И. Евдокимов // Вестник Харьковского университета. – 1982. - №224. – 65с.
3. Кузеванова, О.М. Использование учебно-методического комплекса в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности мастеров профессионального обучения: монография /О.М. Кузеванова, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. –Барнаул:Изд-воАлт. ун-та, 2014. – 160с.
4. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н.Н. Манько//Известия Алт. гос. ун-т. – Барнаул, 2009, Вып. № 2. – С. 22-28.
5. Хмаро, Н. В. Лекция как ведущий метод изложения учебного материала (метод. пособие для преподавателей). – Ярославль: Аверс Плюс, 2006.

О РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Галкина Т.Э., Никитина Н.И.

Российский государственный социальный университет г.Москва

В современной Российской Федерации существенно возросла потребность в непрерывной профессиональной подготовке специалистов «помогающих» (социономических) профессий: социальных работников, психологов, социальных педагогов, организаторов работы с молодежью, специалистов в сфере социальной геронтологии и др. В значительной мере этот факт обусловлен тем обстоятельством, что высококвалифицированная профессиональная деятельность специалистов социономического профиля является базой для позитивных изменений в социально-психологическом, социально-валеологическом, социально-реабилитационном и многих других аспектах жизнедеятельности конкретного человека и общества в целом.

Необходимость обоснования теоретико-методологических основ прогностического подхода к развитию системы непрерывного многоуровневого профобразования специалистов социономического («помогающего») профиля в той или иной степени зафиксирована и ряде нормативно-правовых документов Российской Федерации. Так, например, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года отмечается, что образованию как важному социальному институту принадлежит особая роль в перспективных системных изменениях, которые должны произойти в российской экономике и обществе, чтобы страна вышла на путь устойчивого инновационного развития. Также и в материалах Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 подчеркивается, что непрерывное образование рассматривается и как один из факторов развития всех подсистем государственной и общественной систем страны]. В целом же в выше названных документах процесс модернизации отечественной системы образования видится в придании ей таких

приоритетных черт, как непрерывность, прогностичность как опережающий характер формируемых у обучающихся знаний, умений, компетенций.

В ряде научных исследований последних лет [1; 2; 3; 4 и др.] отмечается, что в современной России, к сожалению, налицо ситуация рассогласования имеющегося рынка профессионально-образовательных услуг (различного уровня, типов и видов) и потребностей (запросов) рынка труда. Пути разрешения данной проблемы в определенной мере могут находиться в сфере реализации прогностического подхода к процессу развития систем непрерывного профобразования (в том числе, и специалистов «помогающих» профессий).

Представители различных научных отраслей по-своему раскрывают сущность понятия «прогнозирование». Так, например, в философии прогнозирование обычно трактуется как: а) результат размышлений, основанных на многофакторном анализе массивов достоверной информации, о возможном развитии тех или иных событий (процессов, явлений) в будущем; б) многоступенчатый процесс переработки информации, осуществляемый на различных уровнях функционирования психики человека, с использованием вариативных конструктов, хранящихся в памяти (в частности, категориальных, интеллектуальных, перцептивных схем и их интерпретаций) [5, с. 368].

Б.С. Гершунский педагогическую прогностику рассматривает как составную часть социального прогнозирования, включающего в себя в той или иной мере совокупность прогнозов демографического, социально-психологического, медицинского, экологического, культурологического и другого характера [1].

С точки зрения теории и методики профессионального образования, прогностический подход к развитию системы многоуровневого профобразования специалистов социоэкономического профиля в системе «вуз – повышение квалификации» заключается в ориентации целостного профессионально-образовательного процесса на подготовку не только высококвалифицированного профессионала (специалиста-практика), но и на создание условий для развития личности специалиста как субъекта будущего, т.е. человека, который осознает и принимает неизбежность усложнений и в профессиональных рамках, и в его жизнедеятельности в целом, понимает необходимость перспективных дел по организации нового социокультурного пространства. Если же по каким-либо причинам прогностический подход к развитию системы непрерывного профобразования не будет реализовываться, то возможно возникновение ситуации, которую Э. Тоффлер называл «футурошок» (страх человека перед непонятным будущим, страх перед неопределенностью и неожиданностью возникновения тех или иных событий, а, главное, неспособность человека справиться как с этими страхами, так и неспособность адаптироваться к новым условиям труда и жизни) [6].

Таким образом, реализация прогностического подхода к развитию системы непрерывного профобразования предполагает, что в процессе обучения студент вуза, слушатель курсов повышения квалификации должен находиться в ситуациях ориентации на будущее в его соотнесенности с настоящим состоянием, а также в ситуациях постоянного предвидения (прогнозного проектирования) своих собственных перспектив профессионального и индивидуально-личностного роста.

В той или иной степени прогностический подход к модернизации системы непрерывного профобразования специалистов «помогающих» профессий базируется на ниже следующих парадигмах: научно-образовательной, социально-образовательной, культурно-образовательной.

Процессе реализации научно-образовательной парадигмы в системе «вуз – повышение квалификации» определяется тем, насколько полно используются современные достижения различных отраслей науки при разработке педагогических технологий профобучения, а также как научные достижения отражаются в содержании профессионально-образовательных программ различного уровня. Следует, однако, заметить, что и по сей день в практике учебно-воспитательного процесса в системе «вуз – повышение квалификации» не разрешена дидактическая проблема, суть которой состоит в ответе на вопрос: каким образом «превратить» новые научные завоевания в личностно-значимые и профессионально важные достояния студентов вуза, взрослых обучающихся на курсах повышения квалификации.

Суть социально-образовательной парадигмы состоит в том, что знания и умения, которые были освоены обучающимся в системе «вуз – повышение квалификации», должны достаточно легко модифицироваться в смежных сферах их возможного применения, что будет способствовать успешной трудовой адаптации специалиста на современном рынке труда. Рассматривая прогностические перспективы непрерывного профобразования специалистов «помогающих» профессий в московском регионе, необходимо учитывать то обстоятельство, что Москва будет развиваться в той же логике, что и другие столичные мегаполисы мира, т.е. Москва, в первую очередь, будет нуждаться в кадрах информационно-компьютерного профиля, а также в кадрах для культуры, науки, социальной и социоэкономической сферы.

Культурно-образовательная парадигма постулирует тот факт, что уровень культуры в обществе зависит от состояния и уровня развития системы образования. Следовательно, если в прогнозируемом развитии система

непрерывного профобразования кадров социномического профиля сумеет обеспечить высокий уровень сформированности у ее выпускников (специалистов-практиков) высокий уровень профессиональной и личностной культуры, то значительно повысится и качество оказания гражданам социальных услуг.

На сегодняшний день условно можно выделить следующие группы задач в сфере реализации прогностического подхода к развитию системы непрерывного профобразования кадров социномического профиля.

К первой группе следует отнести задачи: а) приведение профилю специалистов социномического профиля в соответствии с современными требованиями Национальных стандартов РФ «Социальное обслуживание населения. Основные виды социальных услуг», «Социальные услуги детям», «Социальные услуги семье»; б) обоснование теоретико-методологического базиса процессов формирования и развития в системе «вуз – повышение квалификации» различных видов компетенций специалистов «помогающих» профессий; в) разработка дидактических механизмов интеграции в целостном профессионально-образовательном процессе системы «вуз – повышение квалификации» традиционных и инновационных технологий обучения.

Ко второй группе можно отнести следующие задачи: а) разработка содержательно-методического базиса профессионально-образовательного процесса системы «вуз – повышение квалификации» на основе принципа регионализации (т.е. с учетом специфики корректного региона, в частности, потребностей регионального рынка труда в специалистах социномического профиля); б) совершенствование научно-методической деятельности межрегиональных центров повышения квалификации и профпереподготовки специалистов «помогающих» профессий.

В третью группу можно отнести следующие задачи: а) разработка соответствующего современным требованиям науки и социальной практики квалиметрического инструментария оценки качества непрерывного профобразования специалистов социномического профиля; б) реализация международных научно-исследовательских программ, проектов по актуальным проблемам повышения качества непрерывной профподготовки специалистов «помогающих» профессий.

Основными механизмами реализации прогностического подхода в системе непрерывного профобразования кадров социномического профиля являются: а) отражение в содержании профессионально-образовательных программ научно-обоснованных прогностических тенденций складывающихся в обществе новых общественно-политических, нормативно-правых, социокультурных, социально-экономических, морально-нравственных, экологических ситуаций; б) прогностическое педагогическое проектирование социокультурных, социально-экономических, социально-психологических и др. последствий по результатам внедрения инноваций в сфере непрерывного профессионального образования специалистов «помогающих» профессий; в) научно-обоснованная разработка и внедрение новых видов профессионально-образовательных программ подготовки кадров социномического профиля в системе «вуз – повышение квалификации»; г) системно-целевое и функционально-процессное программирование управленческих действий в сфере развития новых вариативных видов, форм повышения и профессиональной переподготовки специалистов социномического профиля. Так, например, одним из отражений мировых тенденций в сфере прогностического развития системы повышения квалификации кадров учреждений социномического профиля является формирование разветвленной системы дистанционного открытого образования.

Следует особо подчеркнуть тот факт, что качество процесса реализации прогностического подхода в системе «вуз – повышение квалификации» специалистов социномического профиля в значительной мере сопряжено с высоким уровнем профессионализма профессорско-преподавательского состава вуза и факультета повышения квалификации.

Особо подчеркнем то обстоятельство, что реализация прогностического подхода в системе повышения квалификации специалистов «помогающих» профессий невозможна без научно-методического проектирования нового содержательно-технологического базиса вариативных курсовых программ.

Можно утверждать, что исследование проблемы прогностического подхода к развитию системы «вуз – повышение квалификации» специалистов социномического профиля продуктивно проводить в рамках теории управления изменениями. Особое значение в управлении изменениями в системе непрерывного профобразования кадров «помогающих» профессий имеет качественная аналитическая основа предполагаемого инновационного процесса (что, почему, где нужно изменять), а также разработка стратегии и тактики проведения изменений, их практическая реализация.

Резюмируя выше изложенное, можно утверждать, что для полноценной реализации в системе непрерывного профобразования специалистов «помогающих» профессий прогностического подхода необходимо осуществить следующую последовательность действий: а) своевременно осуществлять оперативное изменение содержания и требований госстандартов профобразования в соответствии с теми изменениями

(трансформациями), которые со временем динамично происходят в науке, технике, социальной сфере, а также в содержательно-технологическом базисе профессиональной социономической деятельности; б) разработчикам новых видов профессионально-образовательных программ для подготовки специалистов «помогающих» профессий следует четко понимать изменчивость требований, которые предъявляются к качеству профессионально-образовательных услуг как государственным заказом, работодателями, так и «потребителями» данных услуг (т.е. самими обучающимися) на разных временных ступенях развития личности и общества, в) разработка новых и совершенствование уже имеющихся контрольно-оценочных материалов, технологий автоматизированной проверки результатов тестирования обучающихся; з) принятие эффективных, целесообразных управленческих решений и мер, направленных на получение положительных изменений в результативности образовательной деятельности учреждений профподготовки кадров социономического профиля.

Таким образом, прогностический подход к развитию системы непрерывного профобразования специалистов социономического профиля обеспечивает полифункциональную подготовку специалистов на перспективу в рамках научно-обоснованного прогноза востребованности данных кадров на современном рынке труда и для решения конкретных профессиональных (в том числе, и регионально-обусловленных) проблем повышения качества социальных услуг, предоставляемых российским гражданам.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ №2014/601 (код проекта 3106)

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: Высшая шк., 1991.
2. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Прогностический подход к развитию дистанционного образования специалистов социальной сферы // Dny vedy – 2012: Materialy VIII mezinarodni vedecko-prakticka konference. Dil 23. Pedagogika. Praha: Publishing Hause Education and Science s.r.o., 2012. С. 14-18. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/1_105350.doc.htm
3. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. М.: Владос, 2005.
4. Никитина Н.И., Галкина Т.Э. Прогностический подход к повышению квалификации специалистов социальной сферы // Социология образования. 2012. № 8. С. 74-85.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Гриданов. Минск, 2006.
6. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2003.

О СРЕДСТВАХ ДИАГНОСТИКИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ УЧРЕЖДЕНИЯ СПО

Шепелева Т.Е.

Колледж экономики, управления и права Донского государственного технического университета,
г.Ростов-на-Дону

В теории педагогической деятельности (Л.Н. Давыдова, Н.Ф. Кузьмина, В.А. Сластенина и др.) диагностика как особый вид педагогической деятельности является одновременно начальным этапом прогнозирования профессиональной деятельности и завершающим этапом решения педагогической задачи. Педагогическая диагностика, как самостоятельный элемент присутствует на уровнях целеполагания, оценки, выбора технологий, конструирования содержания и т.д. [2].

Целью диагностики формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО является получение информации об уровне сформированности гражданской компетентности. Достижение поставленной цели требует соотнесения критериев по уровням гражданской компетентности, а также определения методики диагностики.

Основываясь на теоретических результатах исследования [13] трансформировав и систематизировав имеющиеся взгляды, применительно к обоснованному содержанию и структуре гражданской компетентности, мы представляем гражданскую компетентность учащейся молодежи учреждения СПО как формируемое интегративное качество личности, проявляющееся в совокупности компонентов, критериев и показателей (Табл.1). Необходимость выявления уровней гражданской компетентности на основе выделенных критериев и показателей, актуализировала проблему изучения методик исследования эмоциональной, волевой, ценностной,

мотивационной, деятельностной сфер личности обучающихся [1, 3-10, 12] и разработки методики, диагностики уровня гражданской компетентности учащейся молодежи в возрасте 15 – 19 лет.

Таблица 1

Компоненты и критерии гражданской компетентности

Компоненты гражданской компетентности	Содержание компонентов и критериев гражданской компетентности		Показатели
Личностный	Система гражданских ценностей	Стремление осознать свое место в обществе (государстве)	Гражданское самоопределение
		Готовность эмоционально разделять цели и ценности общества (государства)	
		Способность действовать из побуждения совести и чувства долга	
Когнитивный	Система гражданских знаний	Стремление понимать и узнавать новые гражданские знания	Гражданские знания
		Готовность воспроизводить гражданские знания	
		Способность применять гражданские знания	
Деятельностный	Социально-значимая гражданская деятельность	Стремление воплотить свои гражданские качества в деятельности	Гражданская самореализация
		Готовность исполнять нормы морали и требования общества (государства)	
		Способность становления в качестве субъекта политико-правовых отношений	

Считаем, что за основу методики диагностики уровня гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения СПО следует принять личностные опросники – самую распространённую категорию психологических тестов, которые состоят из списка вопросов или суждений и направлены на изучение различных сфер личности. Анализ интерпретаций результатов в отношении эмоциональной, волевой, ценностной, мотивационной сфер личности, самооценки и саморазвития по нашему мнению позволит определить совокупность общих характеристик, которые составят основу описания компонентов гражданской компетентности по уровням. Разработку методики диагностирования считаем необходимым вести по пяти компонентам: эмоционально-волевому, ценностно-смысловому, мотивационному, когнитивному и деятельностному. Ожидаемым результатом диагностики является уровневая оценка гражданской компетентности: высокий, средний и низкий.

Разработанная на таких основах методика диагностики сформированности гражданской компетентности предполагает психодиагностический характер. Одной из важнейших характеристик психодиагностических методик является валидность. Валидность указывает, что именно методика измеряет и насколько хорошо это делает; чем она валиднее, тем лучше отображается в ней измеряемое качество (свойство). Количественно валидность может выражаться через результаты, полученные с помощью корреляции с показателями, полученными при помощи других методик. [11, 14]

Уровни гражданской компетентности в разрабатываемой методике будут определяться субъективными критериями. Для обоснования валидности методики и подтверждения объективности результатов диагностики считаем необходимым данные по личностному и деятельностному компонентам (личностная гражданская компетенция) сравнивать с результатами оценки уровня тревожности, оценки волевых качеств, ценностных ориентиров и социальных установок; данные по когнитивному компоненту (когнитивная гражданская компетенция) сравнивать с результатами успеваемости по учебным дисциплинам.

Степень подтверждения результатов диагностики уровня гражданской компетентности, в сравнении результатами исследований общего характера эмоциональной, волевой, ценностной, мотивационной сфер личности с помощью применения других методик позволит подтвердить валидность разработанной методики.

Список литературы

1. Годфруа Ж. Что такое психология.: В 2 т. Т. 1. М.: Мир, 1992.

2. Давыдова, Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования. Текст: моногр. Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2005. 211с.
3. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности. //Теоретические проблемы психологии личности. /Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1974. С.145-169.
4. Ильин Е.П. Психология воли - СПб: Издательство «Питер», 2000.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: МГУ, 1975.
6. Мишина Ю.Д. Ответственность взрослых за ответственность детей: Учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО,2000. 204с.
7. Немов С.Р. Общие основы психологии. В 3-х томах. М., 1995, Т.1.
8. Первушина О. Н. Общая психология: Методические указания. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996.
9. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.
11. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998.
12. Хекхаузен Х. Мотивации и деятельность. М.: Педагогика, 1986. С. 33-34
13. Шепелева Т.Е. Теоретико-методологические основы формирования гражданской компетентности учащейся молодежи учреждения среднего профессионального образования (СПО) // Современная система образования: теория и практика: монография / Под ред. И. В. Ткаченко Ставрополь: Логос, 2014. 238 с. С.93-116
14. Юревич, А. В. Проблема объяснения в психологии / А.В. Юревич // Методология и история психологии 2008. Том 3. Вып . 1. С. 74-87.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПЕРСОНАЛУ

Яруськина Е.Т.

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г.Чебоксары

В современных условиях информатизации всех сфер экономики процесс подготовки успешного и конкурентоспособного менеджера по персоналу (директор по персоналу – менеджер по персоналу высшего звена, менеджер по развитию и обучению персонала – менеджер по персоналу среднего звена, специалист по кадровому делопроизводству), невозможно представить без широкого использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) еще на вузовском этапе обучения. Соответственно, эффективное формирование компетентности в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности) у будущих менеджеров по персоналу должно происходить в процессе реализации комплекса соответствующих педагогических условий.

Первое педагогическое условие – реализация модульной структуры содержания подготовки будущих менеджеров по персоналу, отражающая уровень принятия управленческого решения и основные должностные обязанности, выполнение которых может быть автоматизировано с использованием ИКТ.

При создании модульной структуры содержания подготовки (С. Я. Батышев, А. А. Харабарин) будущих менеджеров по персоналу необходимо учитывать: направления использования ИКТ в профессиональной деятельности; сущность и содержание ИКТ-компетентности; критерии, их показатели и уровни сформированности ИКТ-компетентности, требования работодателей при приеме на работу.

Таким образом, каждый модуль дисциплины «Информационные технологии в управлении персоналом» включает в себя совокупность теоретических знаний в области ИКТ, отражает функциональные обязанности менеджера по персоналу (в зависимости от уровня принятия кадрового решения и степени доступа к профессионально-значимой информации), способствует формированию практических умений и навыков применения ИКТ в профессиональной деятельности. Кроме того, модули содержат методические указания к выполнению предусмотренных дисциплиной лабораторных работ, а также комплекты практикоориентированных заданий. Для непрерывного формирования ИКТ-компетентности на протяжении всего обучения в вузе в дополнение к вышеуказанной дисциплине разработан дистанционный курс содержащий, помимо

вышперечисленного, гиперссылки на электронные ресурсы по использованию ИКТ в профессиональной деятельности менеджера.

Второе педагогическое условие – создание информационно-коммуникационной среды, в состав которой включены система дистанционного обучения, программное обеспечение, необходимое для автоматизации профессиональной деятельности менеджера по персоналу.

Создание информационно-коммуникационной среды (Т.А. Лавина, И.В. Роберт), необходимой для изучения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в управлении персоналом» предполагает широкое использование специализированного программного обеспечения, доступ к которому необходимо обеспечить в рамках среды.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в управлении персоналом» студенты могут осуществлять взаимодействие: между собой, в том числе при организации групповой работы; с преподавателем; со средствами ИКТ, в том числе со всеми сетевыми ресурсами вуза на основе идентификации пользователей. При осуществлении входа пользователя в систему доступ к той или иной информации зависит от введенного логина и пароля; между студентом и информационным ресурсом.

Преподаватель в процессе изучения студентами дисциплины может осуществлять взаимодействие как с одним студентом, так и с группой студентов, а также со средствами ИКТ и иметь доступ к локальным и распределенным ресурсам.

И.Г. Захарова, Т.А. Лавина, И.В. Роберт и др. определяют педагогико-технологические требования к информационно-коммуникационной среде вуза: открытость; интегративность и структурированная избыточность; интерактивность информационного взаимодействия; единство способов осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия. Данные требования были реализованы в информационно-коммуникационной среде ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», где используется стандартное (компоненты интегрированных офисных пакетов, программы-планировщики, службы мгновенных сообщений) и специализированное программное обеспечение (справочно-правовая система «КонсультантПлюс», «КАМИН: Расчет заработной платы», «1С:Зарплата и Управление Персоналом 8», система поддержки принятия решений «Project Expert» и т. д.), а также технологии дистанционного обучения (система дистанционного обучения «Moodle»), позволяющие будущим менеджерам по персоналу самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, закреплять и углублять полученные знания, умения и навыки в использовании ИКТ (в том числе, ликвидировать пробелы в знаниях, умениях, навыках) и т. д.

Третье педагогическое условие – подготовка преподавателей специальных дисциплин к использованию возможностей дистанционных технологий в процессе обучения менеджеров по персоналу (на примере системы дистанционного обучения «Moodle»).

Реализация данного условия предполагает соответствующую подготовку современных преподавателей вуза (независимо от профессиональной направленности) к эффективному использованию ИКТ для организации дистанционного обучения в процессе обучения будущих менеджеров по персоналу.

В условиях информатизации образования перед преподавателями вузов встают принципиально новые требования, которым необходимо соответствовать для обеспечения эффективной жизнедеятельности и удовлетворения своих профессиональных потребностей. Дистанционные технологии обучения, базирующиеся на достижениях ИКТ, приобретают все большую популярность, так как отвечают современным требованиям, таким, как технологичность, доступность, открытость, гибкость и индивидуализация (В.П. Бакалов, И.М. Ибрагимов).

Введение элементов дистанционного обучения (Л.Л. Босова, Я.А. Ваграменко, Т.А. Лавина, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.) в учебный процесс позволяет будущим менеджерам по персоналу непрерывно на протяжении всего этапа обучения в вузе совершенствовать свою ИКТ-компетентность.

В ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я Яковлева» для реализации подготовки преподавателей специальных дисциплин к использованию возможностей дистанционных технологий в процессе обучения менеджеров по персоналу в рамках повышения квалификации разработан и внедрен курс «Организация дистанционного обучения в вузе» на базе системы дистанционного обучения «Moodle», ориентированный на приобретение знаний, умений и навыков организации дистанционного обучения; закрепление и углубление знаний, умений и навыков использования ИКТ в образовательном процессе.

При отборе содержания курса за основу взят андрогогический подход (Е.Л. Гаврилова, А.В. Глазырина, С.И. Змеев, М.И. Коваленко, Л.В. Линевич).

Подготовка преподавателей к организации дистанционного обучения проходила в несколько этапов: ознакомление с основами теории использования технологий дистанционного обучения для организации обучения

студентов; обучение основным навыкам работы с системой дистанционного обучения Moodle»; самостоятельная разработка интерактивного курса по специальной дисциплине.

Кроме того, курс содержит электронные ресурсы, ссылки на специализированное программное обеспечение, позволяющее автоматизировать работу менеджера по персоналу, методические указания к выполнению лабораторных работ, иллюстрирующие элементы профессиональной деятельности менеджеров.

Следовательно, реализация третьего педагогического условия позволит преподавателям специальных дисциплин соответствовать требованиям времени, сформировать у них информационную мобильность, инновационность.

Таким образом, можно сделать вывод, что при одновременном соблюдении всех трех педагогических условий можно будет говорить о качественной подготовке успешного и конкурентоспособного менеджера по персоналу способного адаптироваться к динамично меняющейся действительности.

Список литературы

1. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студентов вузов / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
2. Ибрагимов, И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения / И. М. Ибрагимов. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
3. Лавина, Т. А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации / Т. Лавина, И. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.
4. Роберт, И. В. Информационное взаимодействие в информационно-коммуникационной предметной среде / И.В. Роберт // Ученые записки ИИО РАО. – 2001. – Вып. 5. – С. 3–30.
5. Яруськина, Е.Т. ИКТ-компетентность будущих менеджеров по персоналу / Е.Т. Яруськина // Открытое и дистанционное образование. – 2013. – № 3 (51). – С. 35–39.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Никулина А.Д.

Луганский университет имени Тараса Шевченко, г.Луганск

Для современного человека важно хорошо разбираться в экономических вопросах, чтобы добиваться жизненных успехов.

Люди стремятся в полной мере удовлетворять свои потребности, жить в достатке. Часто заработная плата является основным доходом семьи. Многие люди в целях экономии денег участвуют в различного рода акциях по распродаже товаров по сниженным ценам.

Экономическая культура формируется уже с детского возраста. Дети активны в социально-экономической жизни. В дошкольном и младшем школьном возрасте дети требуют от родителей дорогостоящих покупок – продуктов питания, одежды, телефонов, компьютеров, не зная состояния семейного бюджета. Они наблюдают за покупками для детей из семей, имеющих высокие денежные доходы, и считают, что в их семье родители тоже должны делать такие покупки. В семьях с невысоким семейным бюджетом дети напрасно ссорятся с родителями, им не понятно, что расходы семейного бюджета не могут быть большими, чем доходы. Все это свидетельствует о том, что экономическое воспитание необходимо осуществлять уже с дошкольного и младшего школьного возраста. Приобретая экономические знания, накапливая первичный экономический опыт, дети становятся сознательнее, начинают понимать, что деньги из семейного бюджета вначале тратятся на оплату коммунальных услуг, затем на удовлетворение необходимых потребностей семьи в продуктах питания, одежде, лекарствах. Покупка бытовой техники часто требует накопления денег, для этого люди деньги хранят в банках, за что начисляются дополнительные суммы денег. Дети начинают осознавать, что источником денег является труд, а заработная плата зависит от квалификации работающего, узнают о высокооплачиваемых профессиях. Многие дети выбирают для себя будущую профессию и стараются хорошо учиться. При изучении экономических вопросов дети узнают, что по денежным доходам в социуме люди разделяются на богатых, людей среднего класса, бедных. Если родители привлекают детей к распределению денег семейного бюджета и планированию покупок, то дети готовы подождать, например, покупку желаемого велосипеда.

Учитывая актуальность экономического воспитания детей педагоги разработали специальные программы экономического образования для детских садов, начальной школы.

Экономическое воспитание предполагает ознакомление детей с доступными для них экономическими понятиями, формирование социально-экономического поведения.

Проблемы экономического воспитания для дошкольников и школьников исследовали педагоги Грама Н.Г., Сазонова А.В. (экономическое воспитание дошкольников), Мельничук И. А. (экономическая подготовка младших школьников), Аменд А.Ф., Сасова И.А. (экономическое воспитание школьников в процессе трудовой деятельности), Лосева О.В. (экономическое образование школьников в процессе обучения географии).

В начальной школе в отличие от детского сада происходит систематическое обучение младших школьников чтению, письму, счету. На наш взгляд, наряду с систематическим изучением экономических понятий по специальным учебным программам необходимо более широкое экономическое воспитание учащихся на различных дисциплинах, особенно на уроках математики, так как экономика связана с расчетами.

Наш многолетний опыт исследования вопросов методики обучения математике учащихся начальных классов показывает, что экономическое воспитание в процессе изучения математики целесообразно осуществлять при компетентностном подходе, реализации связи математики с жизнью, что способствует развитию познавательных интересов учащихся.

Задачей нашей статьи является рассмотрение отдельных вопросов подготовки будущих учителей начальных классов к экономическому воспитанию учащихся на уроках математики.

Качественное обучение младших школьников в начальной школе смогут осуществить специалисты высокой квалификации, сориентированные на творческую профессиональную деятельность, создание новаторского опыта, одним из направлений которого может быть реализация экономического воспитания учащихся в процессе изучения математики.

Под экономическим воспитанием младших школьников будем понимать привитие им экономических знаний, формирование моральных норм, социально-экономического поведения.

Как показывает школьная практика для экономического воспитания учащихся от учителя требуется применение разнообразных и вариативных методов обучения, осуществления деятельностного подхода к обучению, их активизации в процессе усвоения знаний.

В целях изучения заинтересованности будущих учителей начальных классов в реализации экономического воспитания учащихся на уроках математики мы провели анкетный опрос.

Анализ анкет показал, что будущие учителя, приступающие к изучению дисциплины „Теория и методика математики в начальных классах” осознают актуальность экономического воспитания учащихся в процессе изучения математики как формирование жизненной компетентности.

Все опрошенные согласны с тем, что экономическое образование младших школьников следует проводить по специальным программам и на отдельных занятиях. 90% опрошенных высказали свое мнение о том, что на уроках математики целесообразно экономическое воспитание учащихся, так как создаются условия для уточнения экономических знаний, обсуждения социально-экономических ситуаций, выводов о необходимости соблюдения норм социально-экономического поведения.

Ответы анкет свидетельствуют о том, что будущие учителя готовы творчески подходить к изучению вопросов методики математики и устанавливать возможные связи математики с вопросами экономики, учить младших школьников экономно относиться к денежным средствам, природным ресурсам, например, экономно расходовать воду и газ, понимать назначение и пользу соответствующих счетчиков.

Вместе с будущими учителями велся поиск путей реализации экономического воспитания, приобретения учащимися первичного экономического опыта в процессе изучения математики.

Результаты исследований экономического воспитания на уроках математики будущие учителя использовали при написании рефератов, курсовых работ.

Приведем отдельные примеры экономического воспитания младших школьников на уроках математики по таким содержательным линиям: нумерация чисел и арифметические действия, сюжетные задачи.

В целях исследования возможностей методики математики для экономического воспитания младших школьников мы систематизировали экономические понятия в четыре группы: товар, услуги, деньги; семейный бюджет, потребности, расходы, доходы; труд и профессии; природные ресурсы.

При изучении нумерации чисел первого десятка учащиеся могут рассмотреть номиналы монет и нанесенные на них изображения, обсудить вопрос цвета и размера отдельных монет.

Изучая нумерацию чисел в пределах сотни, тысячи, многозначных чисел, учащимся можно предложить рассмотреть бумажные купюры денег.

В ходе устного счета можно предложить посчитать, сколько купюр достоинством в сто рублей может быть выплачено в зарплату, которая составляет тридцать пять тыс. рублей. При рассмотрении денежных купюр можно предлагать учащимся задания на подборку купюр, какими можно расплатиться за покупку, например в двести пятьдесят рублей.

На устном счете наряду с тренировочными примерами на выполнение устных вычислений можно предложить учащимся определить сдачу при оплате покупки. Например, покупка стоит тридцать пять руб, какова сдача из ста руб?

Значительные тенденции для экономического воспитания учащихся несут сюжетные задачи на покупку, изготовление различных предметов. По традиционной методике математики внимание учащихся направляется учителем на получение правильного ответа задачи. Если методика математики совмещается с экономическим воспитанием учащихся в процессе решения сюжетных задач, тогда требуется работа над решенной задачей, которая сосредотачивается на осознании учащимися экономической направленности сюжета задачи. Например, после решения задачи на продажу детских и взрослых пальто учитель может обсудить вопрос, почему детские пальто дешевле, чем взрослые. В ходе рассуждений устанавливается, что цена пальто зависит от количества и качества использованного материала, от сложности фасона.

При решении сюжетных задач на продажу детских пальто различных и одинаковых размеров можно обсудить вопрос о качестве использованного материала, что и определяет высокую или низкую цену пальто.

Учитель обращает внимание учащихся на то, что ценность покупки должна соответствовать своему назначению. Например, одежда должна быть удобной, соответствовать сезону. Вредным могут оказаться ложные критерии оценки покупки – „лучше, чем у всех”, „выглядит дорого”.

Уже с младшего школьного возраста детям прививается понимание ценности комфортности приобретаемых вещей, современность фасона, качественного материала, из которого они изготовлены. Делается вывод, что можно покупать дорогие вещи или дешевые, но хорошего качества.

Анализируя задачные ситуации учитель обращает внимание учащихся на функционирование денег, понимание зависимости реализации потребности человека от его денежных возможностей.

С учащимися целесообразно обсудить вопрос, куда можно потратить деньги, сэкономленные на покупках товаров. Учащиеся предлагают потратить деньги на культурную программу, например, на посещение кинотеатров, музеев, цирка. Учитель подводит учащихся к мысли, что в течении года сэкономленные на покупках товаров деньги следует откладывать на летний отдых. Например, на поездку на море, туристическую поездку.

При решении сюжетных задач можно ознакомить учащихся с различными профессиями. В целях создания положительного отношения к рабочим профессиям учителю можно использовать красивые сравнения, например, слово „золотой”, которая указывает на ценность. Обсуждается выражение „золотые лучи солнца”. Без солнца не будет жизни на Земле. Выражение „золотое кольцо” подчеркивает драгоценность вещи, а выражение „золотое сердце” указывает на душевность человека, выражение „золотые руки” определяет умелость мастера.

Народная мудрость в виде пословиц обращает внимание людей на значимость труда. Например, „Без дела жить – только небо коптить” „Без труда не вытащишь и рыбку из пруда”. При решении сюжетных задач учитель знакомит младших школьников с такими важными жизненными понятиями, как производительность труда, механизация труда.

В процессе решения сюжетных задач учитель подводит учащихся к тому, что на изготовление различных товаров используются природные ресурсы, количество которых на Земле ограничено.

Учитель может вместе с учащимися решать проблему, как люди выходят из ситуации – когда нужно увеличить производство товаров для комфортной жизни в условиях экономии ресурсов. Ученые разрабатывают и создают различные искусственные материалы. Материалом для одежды является искусственный шелк, мех. Многие виды промышленных товаров изготавливаются из пластмассы, металлопластика.

При изучении дробных чисел может быть дана оценка расходов и доходов семейного бюджета. Например, месячный доход семьи составляет шестьдесят тыс. рублей, требуется узнать, сколько денег тратится в месяц на оплату коммунальных услуг, приобретение продуктов питания и одежды, если такие расходы составляют треть семейного бюджета. В связи с рассмотрением семейного бюджета можно проанализировать вопрос карманных денег младшего школьника и обсудить с детьми разумное их использование.

Анализ экономических жизненных ситуаций учит младшего школьника бережливости, ответственности, организованности, инициативности.

В процессе экономического воспитания младшие школьники осознают, что каждый член семьи должен ответственно относиться к домашним обязанностям, например к уборке жилья, покупке продуктов. Воспитанное в семье бережливое отношение детей к предметам быта часто переносится и на сохранение школьного имущества. Целесообразно обсудить проблему, почему учебники государству выгодно не продавать в магазинах,

а выдавать бесплатно в школе. Можно посчитать, сколько денег экономит семья при бесплатных учебниках, которые выдаются в школе. Большую пользу для понимания выгоды бесплатных учебников для бюджета семьи и бюджета страны будет обсуждение высказывания: „Макулатура лес бережёт”.

Полученные будущими учителями знания о важности осуществления экономического воспитания младших школьников на уроках математики убеждают их в том, что вопросы экономики жизненно необходимы учащимся, учатся понимать, что деньги нужно тратить экономно, вдумчиво.

Полученный опыт в процессе профессиональной подготовки используют на педагогических практиках. Они убеждаются, что соединение математического содержания и экономического образования делает школьный урок более информативным по содержанию и интересным для учащихся.

Список литературы

1. Бояринцева А.В. Психологические проблемы экологической социализации / А.В. Бояринцева // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 12-18.
2. Васильев Ю. К. Экономическое образование и воспитание учащихся. / Ю.К. Васильев. – М.: Педагогика, 1983. – 96 с.
3. Грама Н. Г. Формування економічної грамотності у дітей дошкільного віку / Н.Г. Грама. – Одеса, 1997. – 216 с.
4. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників / За ред. А.В. Сазонової. – Луганськ, СПД Резніков В.С., 2009. – 208 с.
5. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников / А.Д. Шатова. – М.: Пед. общ. России, 2005. – 256 с.
6. Шемякин Б.П. Экономическое воспитание школьников / Б.П. Шемякин. – М.: Педагогика, 1986. – 96 с.

СОВРЕМЕННОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: «АКТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ» ИЛИ ТРАДИЦИЯ?

Петренко С.Д.

Новосибирский государственный технический университет, г.Новосибирск

В последнее время можно услышать слова о кризисе современного художественного образования. Появляются мнения о том, что художественные учреждения представляют собой абсолютно реакционную систему давно утратившую актуальность, сохраняющую эстетику и технические приемы давно ушедших столетий, что, в свою очередь, не может способствовать формированию в молодом художнике того главного качества, которое принято называть творческим началом.

Исследователю, занимающемуся решением данного вопроса, имеет смысл отбросить все частности современности и взглянуть на ситуацию в более широком историческом контексте, что позволит представить систему сложившегося художественного образования частью общих мировых процессов, порождающих многочисленные дискуссии вокруг данной проблемы и влияющих непосредственно на самообразование.

Как известно, эпоха Возрождения во многом стала переломной для истории искусства. Пятнадцатое, а затем и шестнадцатое столетия отмечены трансформацией и дальнейшим исчезновением цеховой системы, разложением одной из общественно-экономических формаций именуемой феодализмом, ослаблением доминанты церкви с ее жесткими художественными канонами. Появятся произведения, написанные не для конкретного заказчика, а для предполагаемого, возможного. Расширение социальных групп заказчиков и, соответственно, вкусовых предпочтений приведет к появлению ярко выраженных творческих манер и школ. В результате, художественная жизнь заметно усложнится.

Тогда и произойдет раскол - появятся те, кто захочет рискнуть всем, и те, кто будет комфортно чувствовать себя в рамках традиции, создаст академии, сделает из багажа прошлого художественную систему. Если согласиться с существующим мнением, что искусство может выполнять роль своеобразных амортизаторов реальности, то, соответственно, всегда будут те, кто хочет комфорта, который и дает пассивистическая линия в искусстве.

Отныне, история искусства будет представлять собой полосу параллельного сосуществования двух типов художественного мышления: одного – представленного традицией в виде академий; второго - экспериментального, открыто направленного на разрушение существующих норм и правил. Как итог «возникают

образы и смысловые повороты, которые для обывателей представляются странными и неудобными. Художники начинают делать то, что в прежние стабильные эпохи не делалось: создают произведения, которые шокируют зрителей и расцениваются ими как вещи «некрасивые», «недостойные», нарушающие эстетические и нравственные нормы». [5, с.10].

История показывает, что практически все новаторы входили в «большое» искусство достаточно сложно. В XV веке такими новаторами станут художники не принадлежавшие к потомственным ремесленникам (Леонардо да Винчи, Микеланджело). В дальнейшем это будут мастера, которые будут получать образование в различных студиях и мастерских (К.Малевич, М.Шагал), училищах (В.Татлин, К.Петров-Водкин, М.Ларионов). Отношения же с академической системой у многих будут складываться непросто: кто-то не окончит полный учебный курс, кто-то будет исключен, либо бросит обучение (М.Врубель, Л.Бакст, П.Филонов). Прокатится волна студенческих бунтов – «Бунт 14» 1863 года. Казалось бы, статистика говорит сама за себя. Впрочем, на выпускников академий (русской и зарубежных) приходится достаточно большой процент художников первого плана. Одна только русская академия может выставить имена К.Брюллова, И.Репина, В.Серова, А.Куинджи и т.д.

Соответственно возникает вопрос – если сегодня «художественное образование имеет меньше четверти активных молодых художников» [1] и критерии профессионализма, казалось бы, больше не работают, то какова его необходимость?

Можно встретить следующие предложения - «искусство сегодня это высказывание, а не набор технических приёмов, что высокий уровень ремесла не решит их творческих проблем, не компенсирует отсутствие творческих идей. Молодому современному художнику кроме художественного образования, сегодня необходимо знание основ менеджмента, понимание актуальных ориентиров в искусстве».[1].

Хотелось бы сделать несколько замечаний: во-первых, искусство, как об этом пишет автор, стало «высказыванием» не сегодня, и не вчера: «на протяжении XV столетия эволюционировало само представление о том, что есть мастерство художника. В первой половине века оно понималось большинством заказчиков как высокая ремесленная квалификация... с середины столетия, понятие «мастерство» отделяется от ремесленной мастеровитости. Произойдет это... из-за высокой оценки художественного замысла» [2, с.180; 240]. Во-вторых, высокий уровень технического мастерства, несомненно, не может стать абсолютным гарантом появления выдающегося произведения, но как справедливо отмечает С.Ландо (профессор кафедры операторского мастерства СПбГУКиТ) - не всякое ремесло является искусством, но всякое искусство основано на ремесле! И здесь, также верно и то, что знание основ менеджмента, на котором так настаивает автор статьи, никоим образом не может компенсировать отсутствие все тех же творческих идей.

Помимо этого, имеет смысл остановиться на часто фигурируемых в современной ситуации «актуальных ориентирах». Постараемся рассмотреть два этих термина. Как известно, термин «актуальное» искусство использовал Г.Рид в отношении современного искусства, что в свою очередь приводит к неизбежному закреплению за классической традицией определения «неактуального». Утверждение, конечно, более чем спорное, но расстановка приоритетов понятна – если неактуален Рембрандт, Веласкес, то неактуален Ф.Достоевский, А.Чехов, С.Рахманинов. Итогом подобной «актуализации» эстетических предпочтений должны стать «ориентиры», направленные на творчество П. Мандзони, Й. Бойса, в музыке – techno, gar, dubstep и т.д.

Если перенести поставленную проблему в область музыки то здесь деятельность консерватории оказывается такой же неактуальной, поскольку выступление симфонических оркестров не может собрать то количество аудитории, которое приходится на концерты рок и поп-музыкантов, т.е. представителей «актуальной» музыки. Но если человек хочет играть классическую музыку, где он может научиться это делать? Ответ очевиден.

Большинство представителей «актуального искусства» настаивают на том, что жест художника важнее его произведений. Нет смысла перечислять многочисленные выпады представителей модернизма и постмодернизма в отношении собственной профессии, которые часто сводятся к тому, что «искусство кончилось» или выдвигается принцип «чем хуже, тем лучше». И еще: «если кто-то назвал это искусством, это и есть искусство», «смотрите на меня – этого достаточно» [4, с.264;274;280]. Вполне возможно, что для человека, который уже сделал свой выбор, этого достаточно.

Мотивация многочисленных постмодернистских деклараций понятна - все это когда-то вызывало у зрителя сильнейший шок новизны, активно поощряемый арт-рынком.

В начале XX столетия П. Валери напишет: «Забота о долговечности произведений оскудевала, уступая в умах стремлению изумлять... Родился некий автоматизм новаторства. Наконец, Мода – иными словами, учащенная трансформация вкусов потребителей – заменила своей органической неустойчивостью медленное вызревание стилей, школ, великих имен»[3, с.234]. Или С.Даниэль: «...всесильный механизм моды навел известный порядок в сфере художественного производства и потребления, создав рынок современного искусства и обеспечив бесперебойную занятость служб эстетики и критики... Внутренняя цензура у художника, жившего в

«отдельно взятом» СССР, ничем, по существу, не отличается от внутренней ангажированности его западного коллеги, поставляющего на всесильный рынок потребную в данный момент продукцию». [3, с.235].

Итак – мода или школа. Поставлен чисто альтернативный вопрос - имеет ли смысл превращать процесс обучения в сиюминутную борьбу стилевых группировок ориентированных на рынок («актуальные ориентиры»), приняв при этом противоестественное существование отрицать самое себя и свою профессию, либо сохранять традиции художественного мастерства?

Список литературы

1. Бертолло Е. В России все должно быть лучшим! - URL: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=847011615371621&id=100001883728697 (дата обращения: 20.02.2015).
2. Головин В. Мир художника раннего итальянского Возрождения. – М.: Новое литературное обозрение, 2003.
3. Даниэль С. Статьи разных лет. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013.
4. Модернизм. Анализ и критика основных направлений / Под редакцией В. Ванслова и Ю. Колпинского. – М.: Искусство, 1980.
5. Якимович А. Новое время. Искусство и культура XVII-XVIII в. – СПб.: Искусство, 2004.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Салаватулина Л.Р.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Перед современной системой образования стоят 4 фундаментальные цели, которые сформулированы Жаком Делором: уметь жить; уметь работать; уметь жить вместе; уметь учиться. Это означает, что кроме профессиональной подготовки наиболее востребованными характеристиками специалиста являются мобильность, динамичность, самостоятельность, способность к постоянному саморазвитию, способность к эффективной жизнедеятельности. Такие качества личности, без сомнения, можно развить лишь в условиях собственной деятельности.

Однако правильно ли мы понимаем, что такое самостоятельная работа студентов (СРС) и где осуществляется этот вид деятельности? Нужно ли ей обучать? Если да, то, может быть, это дело отдельно взятого преподавателя, который ведет курс с одноименным названием? Поскольку самостоятельность – ключевое слово в профессиональной подготовке специалиста, каждый из нас, работая на лекциях, семинарах в рамках своей дисциплины, может влиять на формирование этого условия. Для этого каждому из нас необходимо освоить технологии обучения студентов самостоятельной деятельности.

Итак, началом любой технологической процедуры, учебной в том числе, является постановка цели. Поставить цель означает спрогнозировать предполагаемый результат. При определении цели студент, во-первых, руководствуется указаниями преподавателя о том, для чего нужна эта работа, какие знания и умения ему необходимы для ее выполнения и как их следует развивать, какие примерно результаты должны получиться в конце работы; во-вторых, студенту следует сопоставить полученные данные со своими целями и возможностями для того, чтобы осознать собственные мотивы, цели работы и представления о ходе ее выполнения.

В педагогической психологии разработаны различные классификации образовательных целей. Перечень целей позволяет получить представление о том, что они расположены в разных образовательных плоскостях и могут быть представлены по группам [1].

- Личностные цели – осмысление целей образования; приобретение веры в себя, в свои потенциальные возможности; реализация конкретных индивидуальных способностей;

- предметные цели – формирование положительного отношения к изучаемому предмету; знание основных понятий; явлений и законов, входящих в изучаемую тему; выработка конкретных умений; решение типовых и творческих задач по теме;

- креативные цели – составление сборника задач; сочинение естественнонаучного трактата; конструирование технической модели; рисование картины;

- когнитивные цели – познание объектов окружающей реальности; изучение способов решения возникающих проблем; овладение навыками работы с первоисточниками; постановка эксперимента; проведение опытов;

- организационно-деятельностные цели – овладение навыками самоорганизации учебной деятельности; умение ставить перед собой цель, планировать деятельность; развитие навыков работы в группе; освоение техники ведения дискуссий.

Для того чтобы помочь студенту определить цель работы, важно иметь представление о возможных учебных целях. Однако следует помнить, что учебная цель определяется конкретной учебной ситуацией, индивидуальными (интеллектуальными, морально-психологическими и др.) возможностями студента. Приведем вариант формулирования учебных целей.

1. Изучить материал учебника и лекции по определенной теме.

2. Выделить ключевые понятия (принципы, законы и др.) и усвоить их.

3. Изучить дополнительную литературу по определенной проблеме и найти сходные и отличные точки зрения ученых по конкретной проблеме.

4. Составить глоссарий по конкретному учебному предмету и провести анализ содержания понятий.

Другой залог успешной самостоятельной деятельности студента – умение целесообразно планировать свою работу. Эта фаза, следующая за целеполаганием. Как показывает опыт и специальные исследования, большинство студентов, особенно первокурсников, не умеет планировать время, отводимое на самостоятельную работу.

Исходным материалом для планирования самостоятельной работы на семестр также служат планы самостоятельной работы по дисциплине, которые представляют кафедры. Форма календарных планов самостоятельной работы студентов на семестр многообразна: “Графики обязательных занятий студентов”, “Графики выполнения и контроля СРС”, “Учебные планы студентов”, “Графики выполнения учебных заданий” и др. Одним из самых приемлемых считается “Календарный план сдачи заданий по СРС по дисциплинам семестра”.

Как мы отмечали ранее, самостоятельная работа студентов предполагает три группы компонентов: организационный, исполнительский, исследовательский [2]. В свою очередь, каждый из компонентов имеет свою структуру.

Организационный компонент включает в себя:

- а) систему организационных умений учебной деятельности (организация и самоорганизация самостоятельной работы - “заниматься систематически, планомерно”, “быстро переключаться с одного вида деятельности на другой”, “умение правильно разработать режим дня, целесообразно регулируя нагрузки с отдыхом” и т.д.;

- б) умения контролировать процедуру собственной работы на основе рефлексии;

- в) качества личности, содействующие функционированию этих умений, среди которых – самостоятельность, ответственность, стремление к сотрудничеству, субъектность и др.

Исполнительский компонент включает в себя:

- а) систему знаний об эффективных способах учебных действий;

- б) умения использовать их при решении учебных задач, а именно:

- умение узнавать, понимать, запоминать и воспроизводить (распознавать, определять) информацию, необходимую для подготовки к решению задач или при ответах на вопросы;

- умение самостоятельно выполнять определенные осмысленные действия, направленные на решение определенного круга вариаций типовых задач в соответствии с ранее усвоенными образцами (работа с научной литературой по специальности, составление тезисов, рефератов, аннотации статьи, составление библиографии и др.).

- умение использовать информацию об объектах и способах деятельности в ситуациях, сходных с учебными, или новых ситуациях.

В систему исследовательских умений входят: обзор литературы по теме исследования, оформление результатов собственных исследований в виде реферата, отчета, описание схем, таблиц, подготовка сообщения, доклада по научной тематике, выполнение курсовой и дипломной работы.

Основой всей технологической процедуры самостоятельной работы является рефлексия. В данном контексте рефлексия означает обращенность сознания студента на самого себя, т.е. осознание того, о чем я в данный момент думаю, что и как делаю, хорошо или не очень это получается, адекватно ли то, что я делаю, поставленным целям и задачам, что мне удалось узнать нового и т.д. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание.

Важнейшим этапом при организации самостоятельной деятельности выступает контроль – внешний и внутренний.

Внешний контроль осуществляется как со стороны педагога, так и самим студентом. Самоконтроль проделанной работы позволяет не только осознать достижения и трудности, но и поставить цели для преодоления возникших в ходе работы затруднений, которые можно преодолевать как с помощью преподавателя, так и самостоятельно.

Таким образом, основное новообразование будущего специалиста, приобретаемое в ходе самостоятельной работы, которое по существу отражает качество образования, - способность ставить цель, придумывать эффективные способы ее достижения, осуществлять рефлексию по ходу выполнения работы и затем анализировать результат. Сегодня эффективным, конкурентоспособным специалистом может стать лишь тот, кто способен к самостоятельной инициативной деятельности.

Список литературы

1. Завьялова, Е.П. Совместная деятельность преподавателей и студентов в организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Е.П.Завьялова. – Электрон. дан. – [Б.м., б.г.]. – Режим доступа: <http://www.asu.ru>, свободный.
2. Салаватулина, Л.Р. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов [Текст]/ Л.Р. Салаватулина //Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч.журнал.- Москва-Челябинск, 2014.-№ 2.- С.50-55

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Галай О.И.

Югорский государственный университет, г.Ханты-Мансийск

Понимание важности создания адекватных условий для занятий физической культурой и спортом и управления этим процессом обуславливают необходимость проведения приоритетной государственной политики развития физической культуры и спорта в образовательных учреждениях.

Изучение основных нормативно-правовых документов по вопросам физического воспитания студентов в учреждениях высшего профессионального образования позволяет оценивать направления развития законодательной и нормативной базы в РФ и насколько определенные положения совпадают или не совпадают с реальным исполнением.

Вступивший в действие Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (№329-ФЗ от 4 декабря 2007 года) раскрывает понятие «физическое воспитание» как «процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры».

Согласно статье 28 главы 3 настоящего закона государством определены организационно-правовые основы физической культуры и спорта в системе Российского образования, в том числе и в высшей школе.

Кроме основных форм организации занятий физической культурой в урочное время образовательные учреждения должны создавать условия для вовлечения обучающихся в дополнительное время (факультативы). Проводить различные физкультурные и спортивные мероприятия, а также формировать у обучающихся навыков физической культуры с учетом индивидуальных способностей и состояния здоровья. Кроме того, Закон дает определенную долю свободы образовательным учреждениям при выборе средств и методов физической культуры

с учетом местных условий и интересов обучающихся, что является необходимым условием в отдельно взятом субъекте Российской Федерации.

Однако в рамках 28 статьи главы 3 действующий Закон не в полной мере учитывает современные реалии – состояние здоровья обучающихся.

Именно в последние годы растет число лиц, имеющие различные заболевания и отнесенные к специальной медицинской группе, об этом говорят многочисленные исследования ученых (В.В. Волжакова, Е.Н. Коноплева, Н.А. Зеленская, В.Н. Ерин, С.А. Парастаев и др.). Вместе с тем, результаты проводимых наблюдений за функциональным состоянием и физической подготовленностью обучающихся в разных субъектах РФ свидетельствуют об их низком уровне.

Процесс изучения дисциплины «Физическая культура» направлен на решение педагогических задач, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья обучающихся. В силу этого обстоятельства, необходимо учитывать результаты мониторинга физического развития и физической подготовленности учащихся и студентов.

На основе анализа результатов мониторинга руководители высшей школы могут принимать управленческие решения по корректирующей деятельности в организации учебно-воспитательного процесса по дисциплины «Физическая культура», создавать организационно-педагогические условия для реализации профессиональной деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов, направленные на сохранение и укрепление здоровья субъектов образовательного процесса. В свою очередь, преподаватели могут использовать информацию по мониторингу для введения новых технологий обучения, как со студентами основной медицинской группы, так и специальной, а так же обеспечивать педагогические условия для создания системы спортивного отбора и корректировать физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность студентов в урочное и дополнительное время.

Таким образом, на наш взгляд, важно внести изменения в пункт 1 статьи 28 Закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», и принять к сведению данную редакцию: «Образовательные учреждения с учетом местных условий, интересов и результатов мониторинга состояния здоровья, физической подготовленности обучающихся, самостоятельно определяют формы занятий физической культурой, средства физического воспитания, виды спорта и двигательной активности, методы и продолжительность занятий физической культурой на основе государственных образовательных стандартов и требований обязательных образовательных программ».

Список литературы

1. Волжакова В.В. Здоровье и физическое воспитание студенческой молодежи в Тюменской сельскохозяйственной академии // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 2 – С. 32-33.
2. Зеленская, Н.А. Нозологическая характеристика заболеваний студентов младших курсов медицинских вузов (на примере РГМУ) / Н.А. Зеленская, В.М. Ерин, С.А. Парастаев, Б.А. Поляев, А.Н. Лобов, И.Т. Выходец // Журнал Российской Ассоциации по спортивной медицине и реабилитации больных и инвалидов. М., 2007. – № 1(21). – С. 10–13.
3. Коноплева, Е. Н. Анализ состояния здоровья студентов Сибирского государственного университета аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева / Е.Н. Коноплева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 4. – С. 65–69.

УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Ягенич Л.В.

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского
Медицинская академия имени С.И. Георгиевского, г.Симферополь

Эта статья посвящена проблеме формирования языковой личности будущего врача в рамках уровневого подхода. Проанализировано материалы Совета Европы и программы по английскому языку университетов, соотнесены выделенные уровни владения английским разговорным языком и профессионально ориентированным с отечественной системой образования. Обозначим 6 уровней, которые с помощью дескрипторов представлены в материалах Совета Европы, мы можем говорить о необходимости овладения иностранным разговорным языком

на уровне В2, по окончании университета, и В1 – профессионально ориентированным. Такую подготовку можем обеспечить из-за достаточного количества аудиторных часов (124 часа).

Ввиду нашего профессионального опыта и накопленных знаний, проводя исследования на разных этапах и в разных возрастных группах, мы можем утверждать, что выпускники неязыковых факультетов должны владеть иностранным языком на уровне В2 – профессионально ориентированным языком (ESP) и на уровне С1, С2 – разговорным английским языком. Поскольку работодатели на мировом рынке требуют сдачу международного экзамена IELTS, как минимум на 6 баллов, то наша задача гот овить конкурентно способных выпускников. Обучаясь в аспирантуре, соискателю предстоит овладеть профессионально ориентированным английским языком на уровне С1, С2. Для этого в аспирантуре выделяется около 140 аудиторных часов и 36 – для самостоятельной работы.

Необходимо учитывать особенности и специфику при формировании профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в медицинских университетах. Анализировались методы и подходы формирования личности врача в процессе обучения, а также возможность и необходимость их применения в процессе изучения иностранного языка. Поднимается проблема формирует коммуникативные умения и коммуникативную компетентность вообще врача. Нужно уметь правильно строить беседу с пациентом, а если идёт речь об использовании иностранного языка, то это задача значительно усложняется. Два человека, которые есть представителями разных национальностей, общаются на одном языке, но они представители разных культур. Поэтому, мы говорим о межкультурной англоязычной коммуникации в сфере медицины. Формирование профессионально развитой личности будущего специалиста, способной и заинтересованной в своей профессии, во многом зависит от мобильности и готовности к усовершенствованию собственного интеллектуального и духовного потенциала.

В современном обществе, когда речь идёт об изменениях в системе образования, надо говорить о процессах, которые качественно влияют на изучение иностранного языка, помимо организационных особенностей учебного процесса.

Общемировая направленность на гуманизацию образования в преподавании иностранных языков находит выражение в ориентации процесса обучения на развитие личности обучаемого средствами данного учебного предмета. Понятие «компетентность» позволяет объединить такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности». Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда, объем навыков выполнения задачи, комбинация личностных свойств и качеств, комплекс знаний и профессионально значимых качеств. Профессиональная компетентность представляет собой интегративное образование, включающее в себя общекультурную, предметно-дидактическую, психолого-педагогическую, социально-коммуникативную, личностную компетенции, реализуемые в практической деятельности.

Постановка проблемы. Целесообразным считаем рассматривать обучение личности иностранному языку в рамках уровневого подхода, этот процесс рассматривать как явления культуры, что позволит нам обогатить содержание процесса подготовки будущих медиков к англоязычной профессиональной деятельности. А также необходимо разработать и обосновать квалификационные требования к коммуникативной культуре врачей как явлению профессиональной и социально значимой ценности. Коммуникативная культура выступает одним из ведущих и стержневых образований личности и понимается нами как составная медицинской культуры, которая характеризуется единством личностных и профессиональных ценностей, обуславливающих направленность педагога на другого субъекта взаимодействия. Основными ее составляющими являются способность к согласованию и соотнесению своих действий с другими, принятию и восприимчивости другого; потребность в другом как партнере коммуникации, к расширению границ коммуникации; готовность к гибкому тактичному взаимодействию с другим, к рефлексивной деятельности. Коммуникативная культура, как справедливо заметил В.С. Библер, характеризуем неповторимость индивида.

Актуальность изучаемой проблемы. На сегодня мы говорим о формировании коммуникативной профессионально ориентированной иноязычной компетенции в процессе изучения иностранного языка. Современная языковая личность представляет собой поликультурную личность, в основании которой лежит национальная личность (Бушев). Для нашего исследования важно проанализировать процесс формирования личности будущего врача.

Анализ предыдущих исследований и публикаций по теме.

Необходимо отметить, что для достижения результатов в педагогическом процессе нужны определённые исследования, методы и подходы. Актуальным и, несомненно, эффективным есть коммуникативный подход в рамках коммуникативного метода, мы считаем также целесообразным использовать уравниный и культурологический подходы. Многие учёные такие как Г.С. Батищева, М. М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С.

Библера, М.А. Кагана, В.М. Розина, Н.С. Розова в своих исследованиях говорят о необходимости использования культурологического подхода к процессу обучения. Потому как обуславливающий интегративные и гуманитарные явления в содержании образования, диалогичный характер процесса развития личности будущего врача предполагает культурологический подход. Но в образовании всегда должна быть тематичность и поэтапность. Язык является средством коммуникативной деятельности чрезвычайно важных областей человеческих взаимоотношений. В связи с этим большое значение приобретает знание иностранного языка специалистами любой области. Повышение квалификации врача включает в себя и совершенствование языковых навыков, позволяющих решать проблемы коммуникативного общения. Интенсификация и усложнение коммуникаций между людьми предъявляют повышенные требования к коммуникативной культуре отдельных индивидов и целых профессиональных групп. В данном случае не составляют исключения студенты, которые решили связать свою жизнь с медициной. Коммуникативная культура является основой общей культуры личности. Воздействие умелого и адекватного слова требует от каждого врача постоянного совершенствования, оттачивания своего мастерства в области речевых контактов. Воспитание языковой культуры включает понимание необходимости мультилингвальной составляющей в общей подготовке выпускника вуза, представление о роли грамотной профессиональной речи и умение корректно оперировать аутентичными профессиональными терминами и речевыми эквивалентами.

Основной принцип врачебного дела включает не только теоретические и практические знания, но и коммуникативные способности убеждения, воздействия и т.д. на пациента. Иначе, речь идет о сформированной речевой компетентности врача, когда с помощью вербальных и невербальных средств достигается возможное излечение организма. В профессиональном медицинском общении выделяют два вида целей: инструментальные и терапевтические. Первые призваны способствовать осуществлению основного вида профессиональной деятельности, то есть оказанию медицинской помощи. Вторые направлены на создание доверительных отношений между участниками общения, на оказание воздействия на психоэмоциональное состояние пациента для его стабилизации или улучшения. Важным компонентом формирования коммуникативной компетентности будущего врача является знание о ценностях и нормах профессиональной деятельности, объединяемое в рамках медицинской деонтологии. Т.о. терминологическая грамотность и нравственная позиция поведения – один из важнейших показателей профессиональной компетентности – способствует повышению уровня общего медицинского обслуживания населения [2, 3,6].

Целью нашего исследования есть – показать эффективность уровневого подхода в педагогических условиях, способствующих развитию коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной языковой подготовки в вузе медицинской направленности.

Изложение основного материала. Культурологический подход дает возможность представить педагогические явления, профессиональное образование будущего работника медицины как совокупность, систему культурных компонентов, освоение которых дает возможность развивать духовную культуру медика, его научный и интеллектуальный потенциал и способность к диалогу, коммуникаций [2, 3].

Одним из направлений, которое способствует обеспечению предпосылок для эффективного формирования коммуникативной культуры у студентов-медиков посредством изучения иностранного языка, является развитие когнитивного компонента в процессе коммуникативного взаимодействия. В ходе профессиональной иноязычной подготовки студентов в медицинском вузе когнитивный компонент коммуникативной культуры развивается особенно эффективно при наличии следующих условий: внедрение в учебную практику коммуникативных знаний, стимулирующих употребление в диалоге речевых средств, позволяющих продемонстрировать активное слушание; владения техниками формулирования вопросов; побуждение познавательных потребностей, мотивов, профессиональных интересов у студента; установка студента на творческое выполнение заданий, а не на воспроизведение готовых знаний; обеспечение самоконтроля, который успешно осуществляется при наличии адекватной самооценки обучающегося и его критического отношения к себе; эффективная диагностика развития когнитивного компонента коммуникативной культуры студентов-медиков в процессе изучения иностранного языка [1, 5, 6].

Проблема формирования коммуникативных умений и коммуникативной компетентности у студентов нашла отражение в педагогических работах Д.М. Александрова, А.В. Воловик, К.М. Карапетян, И.В. Киселевской, В.Г. Костомарова, И.А. Зимней, Г.В. Рогова, Г.А. Китайгородской и др. В работах названных ученых определяется значимость коммуникаций в процессе обучения. Они видят ее в том, что коммуникация обеспечивает становление творческой активности учащегося, вырабатывает способ совместного взаимодействия, способ выбора цели и способ ее достижения, способствует развитию умений самооценки и самоконтроля.

Исходя из всего выше сказанного, студенты, успешно освоившие курс обучения должны: пользоваться иностранным языком в профессиональной деятельности; владеть мультилингвальными эквивалентами

профессиональной терминологии; уверенно работать с профессионально ориентированной иностранной информацией, пользоваться иностранным языком как средством. При этом иноязычные навыки и умения необходимо постоянно совершенствовать и развивать.

Выводы.

Будущие врачи, как высококвалифицированные профессионалы представляют собой определённую нацию, что могут пользоваться языком, как инструментом для достижения поставленной цели – профессионального роста.

Поэтому в перспективе необходимо разработать комплекс заданий для формирования англоязычной научной компетенции, как составной коммуникативной профессионально ориентированной компетентности в процессе подготовки будущего врача.

Список литературы

1. Герасименко С.Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / С.Л.Герасименко. – Курск / 2007. 201 с.
2. Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2008. – 168 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // Высшее образование сегодня – 2005 - № 11, С.16-19.
4. Карнаухова Е.В. Некоторые аспекты лингвострановедческого подхода к обучению иностранному языку // Гуманитарное образование как социальный заказ.// Материалы VIII региональной научно-методической конференции. – Барнаул, 2004, С. 18-22.
5. Мусохранова М.Б. Формирование речевой компетентности будущих врачей и провизоров в процессе обучения языковым дисциплинам. – Омск: изд-во ОмГМА, 2005, 228 с.
6. Рудь М. Г. Пути развития коммуникативной культуры в условиях педагогического колледжа // Развитие личности в образовательных системах: Тезисы докладов IV годовичного собрания Южного отделения РАО и региональных психолого-педагогических чтений Юга России. - Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. Часть 1. – 72с.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ИНФОРМАТИКЕ ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Уманский М.И.

ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет»

Знакомство с документами, применяемыми технологиями обработки данных в учреждениях и организациях с использованием приложений интегрированных офисных пакетов показывает, что зачастую современные средства ИТ используются неэффективно. Корни этой проблемы лежат, в том числе, в высшей школе. Учебными планами УГНП 38 академического бакалавриата предусмотрено изучение информатики, информационных технологий и применение соответствующих знаний, умений и навыков в пределах всего периода обучения в вузе.

В последнее десятилетие произошли глубокие и принципиальные для образовательного процесса высшей школы изменения:

1) учебный процесс в средней школе ориентирован на контроль знаний с широким использованием тестовых материалов;

2) произошло насыщение быта устройствами информационных технологий (смартфоны, планшеты, ПК) в существенно большей степени, чем в образовательных учреждениях;

3) молодые люди осваивают новые технологии и устройства самостоятельно или в компании со сверстниками, как правило, методом проб и ошибок, не используя (или используя в минимальной степени) справочные системы, тренажеры и т.п.;

4) компьютерные игры в определенной степени заменили игры натуральные, естественные; в сочетании с массовым распространением телевизионных фильмов с жесткими сценами насилия исчезает или существенно снижается граница допустимых действий без вреда для себя и окружающего мира (людей, животных, оборудования).

На этом фоне формируется ложные ощущения легкости освоения нового, уровня достигнутых результатов, простоты приобретения профессиональных компетенций.

Все чаще наблюдается типичное поведение студентов первого – второго семестров обучения при освоении базовых программных продуктов, например, из интегрированного офисного пакета (оказывается, практически не освоенными многими учащимися в школе!):

- неумение планировать и контролировать свои действия при выполнении работы по системному изучению интерфейса пользователя;

- отсутствие навыков (и желания) документировать полученные результаты, которые будут необходимы в дальнейшей работе (например, ведение лабораторного журнала);

- поиск решения не на основе анализа, логических рассуждений, а на попытках перебора непосредственно доступных значений;

- постоянное сопоставление результатов своей деятельности с результатами соседей; отсутствие собственного мотивированного мнения; быстрый отказ от принятых решений;

- затрудненное восприятие требований соблюдения стандартов (с мотивировкой «мне так больше нравится»).

Характерно, что студенты, активно занимающиеся спортом, которые иногда пропускают достаточно большое число занятий, догоняют и даже опережают одноклассников в освоении нового материала за счет адекватной оценки проблем реальной (а не виртуальной) жизни.

Компетентный подход направлен на эффективную подготовку студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Можно ввести в рассмотрение условный список компетенций учебной дисциплины «Информатика» для студентов УГНП 38:

группа ОК

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

- осознание сущности и значения информации в развитии современного общества;

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

- осознание опасностей и угроз, возникающих при автономной работе на персональном компьютере, в локальной и глобальной сетях, соблюдение основных требований информационной безопасности;

группа ПК

- способность выбрать инструментальные средства для обработки данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы;

- владение методами и программными средствами обработки деловой информации в рамках интегрированного офисного пакета;

- способность собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор;

- владение навыками работы в локальной сети организации.

Значительная часть компетенций обеспечивается лабораторным практикумом и самостоятельной работой студентов. Учебно-методические материалы поддержки этих видов учебной деятельности должны учитывать особенности учащихся и среды, которая их сформировала. Кроме перечисленных выше типичных факторов, следует отметить хорошо известные проблемы работы молодых людей с традиционными текстами [например, 2].

В сложившихся условиях (которые, видимо, будут усугубляться) представляется целесообразным следующий подход:

1) изменение традиционной структуры лабораторных заданий и заданий для самостоятельной работы с условно линейной на явно выраженную иерархическую;

2) постоянное формирование навыков планирования работы;

3) постоянное формирование навыков оценки текущих результатов собственной учебной работы и достигнутого уровня владения запланированными компетенциями;

4) документирование студентами текущей учебной деятельности.

Реализация условий 2, 3 в основном может быть обеспечена использованием карт контроля и самоконтроля учебной деятельности [1].

Задания отдельных занятий лабораторного практикума целесообразно формировать в виде иерархической структуры, конструктора – набора частных простых задач с четко сформулированными требованиями к результатам и завершающей занятие задачи, обобщающей полученные знания и умения. Итогом занятия является написание отчета по всем выполненным задачам и защита этого отчета. По мере формирования навыков работы с приложениями количество простых задач следует уменьшать, увеличивая объем и сложность заданий. Учитывая существенно разный начальный уровень подготовки студентов, необходимо предусмотреть задания повышенной сложности по отношению к описанному базовому варианту, которые позволяют пропустить фазу решения элементарных задач.

Объем занятий лабораторного практикума позволяет освоить преимущественно типовые приемы работы, создавать документы в соответствии с требованиями тех или иных стандартов. Сформированные на этой базе умения и навыки используются для выполнения заданий самостоятельной работы, в которых доля творческой составляющей для активных студентов может быть существенно выше.

Чрезвычайно важным фактором поддержания и дальнейшего развития достигнутого в курсе информатики уровня компетенций является единство требований в части эффективных технологий работы с данными и документами. Это означает, что, как минимум, все преподаватели, руководители практик в достаточной степени владеют этими технологиями, соблюдают принятые стандарты.

Список литературы

1. Мазуренко Е.В., Уманский М.И. Карты оценки учебной работы студентов в лабораторном практикуме//Материалы IX международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики». Гуманитарные и социальные науки, образование. Часть 1. Тольятти: ВУиТ, 2012. с.414-415
2. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК ПРОЦЕСС ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПЕЙЗАЖНЫМ ЖАНРОМ РОДНОГО КРАЯ

Ермолаева М.В.

ОГБОУ СПО Ульяновский социально – педагогический колледж № 1

Аннотация: В статье рассматривается вопрос художественно - эстетического восприятия дошкольников художественных произведений, в том числе и пейзажей, при помощи использования проектной технологии. Именно эта методика является приоритетным направлением и усиливает целостность художественно–развивающей направленности искусства в развитии творческих способностей детей.

Ключевые слова: художественно–эстетическое развитие, проект, проектная технология, проектная методика, эстетическое восприятие, пейзаж.

Об эстетическом восприятии дошкольников написано много интересных и ценных в методическом отношении книг и статей. Но сегодня в связи с утверждением ФГОС (Приказ МИНОБРНАУКИ России №1155 от 17 октября 2013г.) возникла необходимость взглянуть на предшествующий опыт с современных позиций, актуализировать некоторые проблемы. В федеральном стандарте четко указано, что «содержание Программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способности детей в различных видах деятельности» (ФГОС, п. 2.6.). Одним из направлений развития (образовательной областью) выделено

художественно-эстетическое развитие детей. Дано уточнение, что предполагает содержание каждого направления. «Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)» (ФГОС, п. 2.6.). [6]

Дубровская Е.А. и Козлова С.А. в книге «Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста» доказывают, что в процессе приобщения детей к разным видам изобразительного искусства происходит развитие познавательных способностей, уточняются знания об окружающем, общественных явлениях, природе и т.д. Восприятие художественного образа в картинах способствует уточнению многих понятий специфических для изобразительного искусства.

По мнению Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, В.С. Мухиной, обучая детей восприятию произведений живописи, мы тем самым делаем выразительнее их изобразительную деятельность, хотя совершенно очевидно, что в этом процессе нет механического переноса способов деятельности. В исследованиях Н.А. Курочкиной, Н.Б. Халезовой, Г.М. Вишневой показано, что художественное восприятие формируется наиболее полно в старшем дошкольном возрасте, когда дети могут самостоятельно передавать живописный образ, давать оценки, высказывать эстетические суждения о нем. Н.М. Зубарева доказывает доступность восприятия детьми пейзажа в живописи, и в практической педагогической работе использует различные методы и приемы художественного восприятия картин пейзажной живописи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ознакомление детей дошкольного возраста с пейзажной живописью создает условие для их дальнейшего психического, нравственно эстетического развития и формирует начало художественного творчества.

Но т.к. основной формой организации детской деятельности является все-таки игра, поэтому была выбрана такая современная форма организации детской деятельности как проекты.

Поэтому, с одной стороны, использование проектной технологии, с другой стороны, использование пейзажных картин художников родного края, для развития изобразительного творчества старших дошкольников в процессе ознакомления с пейзажным жанром живописи является в настоящее время актуальной. [3,38]

В экспериментальной части мы остановимся на таком жанре изобразительного искусства, как пейзаж.

Пейзаж – жанр живописи, художественное произведение, в котором предметом изображения является либо естественная, либо измененная человеком природа. Разновидности пейзажа – пейзаж архитектурный, городской, парковый, индустриальный, морской (марина). Пейзажные картины учат видеть по-настоящему природу, понимать ее красоту. Художественная суть пейзажа в том и состоит, что художник, показывая на полотне природу, раскрывает не только ее объективную сущность, но и использует ассоциативные связи человека и природы. Поэтому многие искусствоведы заявляют, что истинный предмет художественного творчества – мир чувств и мыслей человека, его настроений и переживаний (Н.А. Дмитриева, Е.Ф. Ковтун, В.Я.Бродский и др.)

Особенности и этапы формирования восприятия картин пейзажной живописи у детей старшего дошкольного возраста:

Восприятие представляет собой процесс непосредственного контакта с окружающей средой, процесс переживания впечатлений о предметах в рамках социоэмоционального развития наблюдателя. Это сложный психологический процесс. Он состоит из основных этапов:

Афферентный синтез (анализ свойств объекта и предметной среды, зоны отображения)

Межсенсорное взаимодействие: при восприятии объекта и предметной среды, зоны отображения происходит сравнение зрительного, звукового, обонятельного и других сигналов, взаимодействия анализаторов, тренировка ассоциативных процессов и полушарий головного мозга.

Как показывают психолого-педагогические исследования, эстетическое, художественное восприятие следует начинать развивать как можно раньше, еще в дошкольном детстве.

Эстетическое восприятие дошкольников художественных произведений, в том числе и пейзажей, также имеет свои особенности:

- Восприятие образов в искусстве органично сплетено с впечатлениями и наблюдениями в действительности. Чувства радости, удивления, огорчения, переданные в картине через выражения лица и жеста, улавливаются детьми и передаются ими в высказываниях.

- Дети старшего дошкольного возраста способны это выразить в суждениях о произведении в целом.

- Дети легко узнают изображаемое и его классифицируют.

- В высказываниях детей появляются сравнения изображаемого с виденным в жизни.

Сопоставляя жизненные и природные явления с их воспроизведением в картине, дошкольник опирается, прежде всего, на собственный опыт. Он воспринимает природу не только созерцая, но и действенно, оказывая предпочтение одним явлениям и объектам перед другими. [5, 17]

Интерес представляет методика по развитию эстетического восприятия природы у дошкольников как основы развития детского творчества Лаборатории творческого развития дошкольников Котляковой Т.А. В основу работы была положена система работы по развитию эстетического восприятия природы дошкольниками, разработанная Котляковой Т.А. Данная система была апробирована педагогическим коллективом ДООУ № 149 АНО ДО «Планета детства «Лада» г. Тольятти в 2010 и 2011 гг.

Суть разработанной системы:

- последовательность организации данного процесса разработана в соответствии с этапами процесса восприятия (запечатлевание, впечатление, узнавание, наблюдение, понимание) и поэтапностью включения в эстетическое восприятие различных психических процессов (эмоции, чувства, память, мышление, воображение);

- формы организации педагогической работы по развитию эстетического восприятия природы дошкольниками выбраны в соответствии с компонентами художественного восприятия (чувственный компонент – целевые прогулки; познавательный компонент – дидактические игры; нравственный компонент – упражнения-эмпатии).

По мнению педагогов ДООУ АНО ДО «Планета детства «Лада» г.Тольятти, данная система, её структура и содержание успешно используются для работы в дошкольных образовательных учреждениях.

Таким образом, изученные исследования помогли нам разработать свою экспериментальную методику. В данном пособии использованы материалы, представленные в методике Котляковой Т.А., а также разработаны авторские материалы для развития творчества дошкольников в процессе ознакомления с пейзажным жанром в живописи. [2, 43]

Интерес представляет практическая работа, которая помогла разработать проектную методику по формированию у детей старшего дошкольного возраста художественного восприятия в процессе ознакомления картин Ульяновских художников как основы развития детского творчества

В настоящее время проектная методика приобрела довольно широкую популярность. Это обуславливается наличием кризисных явлений в сфере образования. Разрушение прежней системы образования, централизованной, ориентированной на выполнение исключительно государственного социального заказа, привело к состоянию растерянности многих педагогов, образовательных учреждений, органов управления образованием. Вот и возникает насущная потребность обучения проектированию практически на всех уровнях образования: федеральном, региональном, муниципальном, школьном, ДООУ. И не только образования. Не случайно в базисный учебный план внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования – способность проектировать. Важно определить границы педагогической целесообразности и условия эффективного применения проектной методики.

На первом этапе проектирования особенно важна экспертиза по следующим направлениям:

- замысел проекта;
- процесс его реализации;
- ожидаемые результаты;
- перспективы развития и распространения проекта.

Рассматривая использование проектной методики в ДООУ можно выделить основные требования:

- в основе любого проекта лежит проблема, для решения которой требуется исследовательский поиск;
- проект – это «игра всерьез»; результаты ее значимы для детей и взрослых;
- обязательные составляющие проекта: детская самостоятельность (при поддержке педагога), сотворчество ребят и взрослых, развитие коммуникативных способностей детей, познавательных и творческих навыков; применение дошкольниками полученных знаний на практике.

Этапы разработки и проведения проекта в ДООУ:

- Постановка цели воспитателем;
- Вовлечение дошкольников в решение проблемы;
- Составление плана;
- Обсуждение плана с детьми и родителями;
- Обращение к специалистам ДООУ за консультацией;
- Составление плана-схемы проведения проекта вместе с детьми;
- Сбор информации;
- Проведение мероприятий основной части проекта;
- Домашнее задание;

- Самостоятельные творческие работы; презентация проекта;
- Подведение итогов.

Таким образом, главное значение использования проектной методики в ДООУ заключается в том, что она дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивает творческие способности и коммуникативные навыки, формирует художественное и эстетическое восприятие, а также развивает адаптивность к ситуации школьного обучения. Поэтому для детей старшего дошкольного возраста были разработаны групповые проекты на развитие художественного восприятия и творчества в изобразительной деятельности детей.

В данной статье представлены материалы для развития художественного восприятия и творчества дошкольников в процессе ознакомления с картинами Ульяновских художников.

Проект № 1 «В гостях у осени»

Вид: Творческий

Цель проекта: развивать у детей способность видеть, чувствовать состояние природы через ознакомление с пейзажами художников-земляков и эмоционально на него откликаться в собственном изобразительном творчестве.

Задачи проекта:

- развивать познавательный интерес и личностное отношение к искусству художников-земляков, развивать художественное восприятие;

- познакомить детей с жанром живописи пейзаж и некоторыми его средствами выразительности;

- познакомить детей с творчеством Ульяновского художника А.В. Моторина.

Сроки реализации проекта: 3 месяца

Предполагаемый результат: выставка художественного творчества «Чарующая осень».

Этапы проекта:

1 этап – целеполагание: совместно с детьми настроиться на ознакомление с пейзажами художников Ульяновской области, создание и организацию выставки детских рисунков «Чарующая осень».

2 этап – планирование:

- Беседа-знакомство с особенностями произведений пейзажного жанра ульяновских художников.

- Любование красотой природы во время прогулок и экскурсий, рассматривание деревьев и растений в осеннем наряде.

- Украшение групповой комнаты разноцветными листьями.

- Знакомство с творчеством художника-земляка А.В. Моторина – ОД «Золотая осень».

- Чтение и разучивание стихов, пение песен об осени.

- Дидактические игры «Мы - художники», «Вижу - дорисовываю».

- Обсуждение возможного содержания будущей выставки, посвященной осенней тематике «Чарующая осень».

- Индивидуальное рисование осенних пейзажей.

- Оформление выставки «Чарующая осень».

3 этап – реализация проекта:

- Знакомство с особенностями произведений в жанре живописи – осенний пейзаж. План-конспект предварительной беседы «Что такое пейзаж и кто такие художники пейзажисты?»

Цель: познакомить детей с пейзажем, подвести их к пониманию того, что художник в своей работе не просто изображает то или иное состояние природы, но и передает свое отношение к изображаемому, познакомить детей с основным средством выразительности пейзажей – с цветом.

Материал: репродукции картин А.Ф. Нуждова «Весенняя зелень», Б.В. Клевогина «Зимние деревья», А.А. Ермакова «Зимний вечер», А.А. Пластова «Первый снег».

- Экскурсия в парк: наблюдение и закрепление знаний характерных признаков осени в природе. Цель: Развитие эстетического и художественного восприятия к окружающей действительности.

- ОД «Золотая осень»

Программное содержание: 1. Дать детям первоначальные сведения о мастерской художника-живописца, о пейзажной живописи. 2. Познакомить с пейзажным творчеством художника-земляка А.В. Моторина. 3. Развивать навыки художественного восприятия образного языка пейзажной живописи, эмоциональное восприятие цвета и цветосочетаний. 4. Вызвать у детей желание выразить красками свое отношение к золотой осени.

Материалы: картина А.В. Моторина «Осенний мотив», запись музыки П.И. Чайковского «Осенняя песня» из цикла «Времена года»

- Дидактическая игра «Мы - художники»

Цель: Учить детей составлению тематической композиции на столе. Развивать навыки художественного и эстетического восприятия произведений искусства. Материалы: Разрезные картинки разных картин осенней тематики.

- Дидактическая игра «Коктейль красок»

Цель: Развивать у детей творческое воображение.

Материалы: Для изобразительной деятельности: бумага, простой карандаш НВ, кисти № 2, 10, тычки поролоновые, краски гуашь, палитра, клей, салфетки, вода, репродукции картин художника А.Ф. Нуждова «Осенняя пора», «Свяга осенью».

- Обсуждение возможного содержания будущей выставки «Чарующая осень».

Цель: Учить понимать, как композиторы, поэты, художники, используя разные средства выразительности (цвет, композицию, ритм), передают образ осени; формировать художественное восприятие, умение коллективно творчески работать, умение согласовывать свои действия, договариваться друг с другом; развивать фантазию, чувство цвета, эстетический вкус, чувство ритма, аккуратность.

Материалы: запись музыки П.И. Чайковского «Осень» из цикла «Времена года»; Б.В. Клевогина «Осенний мотив», А.А. Ермакова «Осень в лесу», А.Ф. Нуждова «Осенняя пора», «Свяга осенью», А.В. Моторина «Осенний мотив»; стихи А.С. Пушкина «Уж небо осенью дышало...» («Евгений Онегин, глава четвертая, стих XL), «Унылая пора! Очей очарованье!» («Осень», стих VII), Ф. Тютчева «Есть в осени первоначальной...», З. Федоровской «Осень», А. Барто «Осенью»; гуашь.

- Индивидуальное рисование пейзажей по картине А. Ф. Нуждова «Осенняя пора».

- Оформление выставки «Чарующая осень».

Задание: составить картину осеннего пейзажа на фланелеграфе (образцы – открытки с репродукциями картин об осени разных художников).

4 этап – осуществление проекта:

- Обсуждение содержания будущей выставки «Чарующая осень».

- Рисование картин-пейзажей в разных техниках. Индивидуальное рисование пейзажей по картине А.Ф. Нуждова «Осенняя пора» с помощью нетрадиционных техник рисования «Осенний пейзаж».

Цель: 1. Познакомить детей с картиной Ульяновского художника А.Ф. Нуждова «Осенняя пора». Вспомнить жанры изобразительной деятельности (пейзаж, натюрморт, портрет). 2. Закреплять умение рисовать пейзаж разными нетрадиционными техниками (рисование по сырому, использование зуб. щетки, располагать изображение по всему листу, приклеивание сухих листьев). 3. Воспитывать интерес к искусству изобразительной деятельности, умение видеть красоту природы. 4. Развивать творчество, воображение, умение ориентироваться на листе бумаги

Материалы и оборудование: Репродукция картины А.Ф. Нуждова, краски акварельные, кисточка, баночка для воды, краска желтая, красная, зеленая, коричневая, лист белый, сухие листья (клена, березы, рябины) клей ПВА, кисточки для клея, губка, аудио запись П.И. Чайковского из цикла «Времена года»

- Оформление выставки детского творчества «Чарующая осень».

5 этап – презентация результата:

- Открытие выставки «Чарующая осень».

Практическая работа: Выставка детских рисунков «Чарующая осень».

В результате изучения творчества русских художников Ульяновской области и открытия выставки «Чарующая осень» в детском саду, дети смогут взглянуть на осень другими глазами, с новым мироощущением, с новыми мыслями и эмоциями, и передать их красочно, воодушевленно и выразительно в рисунке.

Для продолжения данной работы можно реализовать Проект №2 «Под пушистым покрывалом снега»

Вид: Творческий.

Цель проекта: Закрепить умения детей использовать художественный материал (акварель) в рисовании. Развивать у детей способность видеть, чувствовать состояние природы в зимнее время года произведения искусства Ульяновских художников и откликаться в собственном изобразительном творчестве, формируя художественное и эстетическое восприятие.

Задачи проекта:

- развивать художественное восприятие, эстетические эмоции и чувства, эмоциональный отклик на проявление красоты зимней природы в окружающем мире, его изображениях в произведениях искусства Ульяновских художников и собственных творческих работах;

- использование ахроматических и хроматических цветов;

- овладение такими графическими средствами, как линия, точка и штрих;

- продолжать развивать психомоторную координацию, управлять своими эмоциями, желаниями и настроением.

Срок реализации: 3 месяца.

Предполагаемый результат: выставка художественного творчества «Зимнее волшебство».

Проект № 3 «Весенние чудеса»

Вид проекта: творческий.

Цель проекта: развивать у детей способность видеть и чувствовать состояния природы через ознакомление с пейзажами Ульяновских художников на весеннюю тематику, развивать художественное восприятие и эмоциональность выражать свое отношение в собственном изобразительном творчестве.

Задачи проекта:

- развивать художественное восприятие, познавательный интерес и свое отношение к изобразительному искусству через весенние пейзажи художников - земляков.

- познакомить детей с нетрадиционной техникой и способом ее выразительности.

Сроки реализации проекта: 3 месяца

Предполагаемый результат: выставка работ на тему «Красавица - Весна» в нетрадиционной технике.

А также на летний период можно реализовать с детьми Проект на тему: «Цветные краски лета», где будут включены все по выше описанной структуре экскурсии, прогулки, беседы и организованные деятельности по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с репродукциями картин художника – земляка А.А. Пластова «Летом» и «Ужин трактористов», задачи которых включают формирование художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста с картиной художника.

Таким образом, в ходе реализации проектной деятельности по формированию художественного восприятия детей через ознакомление с пейзажами ульяновских художников можно отметить повышение интереса детей к художественному творчеству, стремление подражать в своем творчестве великим художникам Ульяновской области.

При использовании в педагогическом процессе ДОУ проектной технологии усиливается целостность художественно–развивающей направленности искусства. В ходе реализации проекта успешно решаются задачи, стоящие перед педагогами, направлены на развитие художественного восприятия, художественной деятельности и детского творчества. Но, прежде всего, на овладение детьми нравственно-эстетическими общечеловеческими ценностными ориентациями, чувствами, оценками и отношениями ко всем явлениям жизни: предметному миру и человеку, обществу и природе, добру и злу, милосердию и жестокости, выраженным в произведениях художественного творчества языком искусства. Предусмотрено также и последовательное развитие познавательных и творческих возможностей каждого ребенка. И поэтому важно учитывать высказывание Е.А. Флериной: «Искусство для детей должно быть богатым, разнообразным по содержанию, по тем чувствам, которые оно вызывает, а также по приемам художественной выразительности...».

Список литературы

1. Детям – об искусстве родного края. Анималистический жанр живописи: Методическое пособие по реализации регионального компонента образовательной области «Художественное творчество». / Л.В.Сергеева, О.Н.Царева, Т.В.Лапшина, Ю.А.Мирная / Под ред. Т.А. Котляковой. – Ульяновск – Тольятти: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. – 146с.
2. Котлякова Т.А. Современные технологии развития эстетического восприятия дошкольников [Текст]: учебное пособие. /Т.А. Котлякова. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. – 64 с.
3. Котлякова Т.А. Пестрый мир детских проектов./ Т.А. Котлякова. – М.: АРКТИ, 2013. – 160 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 2002.– 96 с.
5. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы художественного развития (в соавт.). – М.: МГППУ, 2006
6. Дошкольное образование. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/325/75325/56052>

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА

Ильина Э.А.

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова г. Якутск

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки будущего учителя, которое происходит не только в образовательном процессе вуза, но и общественно-педагогической деятельности студента. Участие в педагогическом отряде обуславливает эффективность процесса формирования профессионального становления современного учителя. Также раскрывается опыт педагогических отрядов Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.

Ключевые слова: организаторские умения, профессиональная компетентность, педагогический отряд.

Abstract: The article deals with the preparation of future teachers, which occurs not only the educational process of the university, but also socio-pedagogical activity of students. Participation in the pedagogical group determines the effectiveness of the formation of the modern teacher professional development. Also discloses experience of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov.

Keywords: competence, professional competence, pedagogical team.

Современной школе требуются высокопрофессиональные специалисты, способные моделировать и систематически совершенствовать свою профессиональную деятельность, быстро и эффективно внедрять достижения науки и инновационной практики в педагогический процесс. Именно особенности социально-экономического развития общества предъявляют новые требования к профессионализму учителя, тем самым обуславливая необходимость совершенствования подготовки будущих специалистов педагогического профиля, способных оказывать своевременную социально-педагогическую помощь подрастающему поколению в процессе его социализации, освоения ими социокультурного опыта и умеющих создавать условия для самореализации.

Как отмечают специалисты, значимым критерием профессионализма педагога становится умение организовать воспитательную и внеучебную деятельность. Особую ценность в деятельности педагога приобретают способности действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, самостоятельно принимать нестандартные решения, выступать в роли организатора детского коллектива и собственной профессиональной деятельности.

Организаторские умения будущего учителя формируются не только в образовательном процессе педагогического вуза, но и в общественно-педагогической деятельности. Одной из эффективных форм такой деятельности студентов, важным фактором профессионально-личностного развития будущего специалиста являются студенческие педагогические отряды, где будущие учителя с первого курса включаются в практическую педагогическую работу, которая позволяет овладеть организаторскими умениями.

С каждым годом увеличивается число студенческих педагогических отрядов, так как именно в деятельности педагогических отрядов студенты приобретают опыт самоуправления, разносторонней социальной деятельности, проживания в системе демократических отношений [1].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что организаторские умения изучались с разных позиций: уточнялась сущность понятия; выявлялись существенные признаки данной категории умений; анализировались особенности формирования организаторских умений личности, также проводились исследования особенностей деятельности педагогических отрядов студентов.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова функционируют восемь педагогических отрядов. Интересен опыт по формированию профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов в процессе деятельности волонтерского отряда «Солнечный зайчик». Данный студенческий отряд организован для оказания благотворительной, социально-значимой помощи детям, имеющим проблемы в развитии, а также помощи педагогам специальных (коррекционных) образовательных учреждений в воспитании и обучении детей с особыми образовательными потребностями. Основными направлениями являются: помощь детям с особыми образовательными потребностями, обучающимся на дому, в овладении профессиональными навыками (изготовление конвертов и других видов изделий); пропаганда здорового образа жизни, профилактика алкогольной и наркотической зависимости у воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений; коррекция познавательных процессов и поведения детей с нарушениями в развитии; организация интересного, социально-значимого досуга, праздников, концертов для воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений; индивидуальная работа с детьми, имеющими сложные нарушения в физическом и интеллектуальном развитии.

Ежегодно силами участниками отряда организуются новогодние утренники для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей-инвалидов. До проведения новогодних утренников организуется благотворительная акция «Подари детям праздник» с целью сбора новогодних подарков, призов для игр. Так, на базе МБДОУ Детский сад №1 «Звездочка» в группе для детей с церебральным параличом студенты-волонтеры организовали мероприятия: «День космонавтики», «Правила дорожного движения», участвовали в детских утренниках, помогали педагогам в организации коррекционно-развивающего процесса. В рамках общероссийской благотворительной акции «Весенняя неделя добра» отрядовцы провели «уроки добра» в начальных классах СОШ №7 и СОШ №26 г. Якутска; оказали помощь в организации благотворительного концерта «Дети – детям», приуроченного к Международному дню защиты детей и др. В ходе волонтерской деятельности студенты знакомятся с психологическими особенностями детей с ООП, приобретают эффективные методы и приемы работы с ними [2].

Также хотелось бы рассмотреть деятельность педагогического отряда «Время» студентов Института зарубежной филологии и регионоведения. Виды деятельности отряда: проведение коммунарских сборов в школах; волонтерская деятельность; участие в благотворительных акциях; работа вожатыми в детских летних лагерях («Кэскил», «Бинго», «Радуга» и др.); проведение школы актива Президентской ёлки, а также помощь в организации досуга гостей; обслуживание Международных детских игр «Дети Азии» (студенты ИЗФИР обычно привлекаются в качестве переводчиков, гидов-вожатых для гостей и спортсменов); работа вожатыми в местах проживания творческих коллективов-участников фестиваля «Планета детства»; работа вожатыми-организаторами с детьми городских школ; участие в профориентационной работе вуза; работа вожатыми на детских площадках г. Якутска в летнее время; обучение английскому языку школьников в летнее время и др.

Участвуя в жизни педагогического отряда, будущие учителя приобретают навыки общения друг с другом в различных ситуациях, также создание ими атмосферы доброжелательности, творчества, признания неповторимости и ценности внутреннего мира каждого, позволяет организовывать для детей процесс адаптации в новых социальных условиях.

Деятельность студенческого отряда направлена на создание коллектива друзей и единомышленников, как результат, такой воспитывающей среды, в которую попадая ребенок имеет равные права на признание своей личности и самоутверждение. Здесь создаются условия психологического комфорта, где они получают возможность проявить свои способности и получить одобрение со стороны коллектива. Вся деятельность педотряда приучает студента не приспосабливаться к окружающему, а активно включаться в него, сохраняя все свои неповторимые личностные особенности. Формирует у него высокую мотивацию: «не просто - что я делаю, а кому от моих дел стало хорошо».

Благодаря коллективной творческой деятельности студент имеет возможность применить теоретические знания на практике, расширить свои психолого-педагогические умения, приобрести новые необходимые профессиональные умения и навыки.

Список литературы

1. Дмитриева Е.Ю. Формирование профессионально значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда. Дисс. кан. пед. н. 13.00.08. Челябинск. 2007.-184 с.)
2. Панина С.В. Корнилова Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-дефектологов в процессе организации волонтерской деятельности //Problems of modern education. Materials of the V international scientific conference on September 10-11 2014, Prague, Vedecko vydavetelske centrum "Sociosfera –CZ",2014 –С.161-165.

ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЕМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Холманских А.С.

Нижевартовский гуманитарный университет, г.Нижевартовск

Реформирование российского образования в соответствии с логикой компетентностного подхода требует пересмотра установок в определении образовательных результатов учащихся [4].

Цели образования впервые перестают выступать в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть ученик, а предстают в виде характеристик сформированности его личностных, познавательных и

коммуникативных способностей. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию обучающихся системы универсальных учебных действий (УУД).

Формирование универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся [1].

Проблема проведения экспертизы качества организации учителем развития УУД у младших школьников становится актуальной задачей в связи с принятием образовательных Стандартов, в которых мониторинг системы оценки качества, как на уровне класса, так и на уровне школы, муниципалитета и региона носит комплексный характер и включает в себя не только оценку результативности (предметных, метапредметных и личностных результатов) образовательного процесса, но и оценку обеспечения качества образования.

Основой для этого является начальная школа, задача которой, согласно федеральным государственным образовательным стандартам, и состоит в формировании универсальных учебных действий. Начальная школа должна помочь детям освоить эффективные средства управления учебной деятельностью. В рамках деятельностного подхода в качестве общеучебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности — мотивы, особенности целеполагания (учебная цель и задачи), учебные действия, контроль и оценка, сформированность которых является одной из составляющих успешности обучения в образовательном учреждении.

Развитие универсальных учебных действий, обеспечивают школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Универсальные учебные действия – это система различных учебных действий учащегося, которые позволяют не только самостоятельно осваивать новые для него знания об окружающем мире, но и успешно организовывать процесс познания с целью повышения качества своего образования. Поэтому вопрос об эффективном их формировании поднимается сегодня с особой остротой и требует внимательного изучения.

УУД сгруппированы в четыре основных блока: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Для нашей научно-исследовательской работы наибольший интерес представляют личностные универсальные учебные действия, т.к. они обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. В начале школьного обучения личностные универсальные учебные действия самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации определяют личностную готовность ребенка к обучению в школе.

Личностная готовность включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость ребенка. Сформированность социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга), а также учебных и познавательных мотивов определяет мотивационную готовность первоклассника. Существенным критерием мотивационной готовности является первичное соподчинение мотивов с доминированием учебно-познавательных. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний (личное сознание), характера отношения к нему взрослых, определенным уровнем развития способности адекватно и критично оценивать свои достижения и личностные качества. Эмоциональная готовность к обучению выражается в освоении ребенком социальных норм проявления чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения. Ее показателем является развитие высших чувств — нравственных переживаний (чувство гордости, стыда, вины), интеллектуальных чувств (радость познания), эстетических чувств (чувство прекрасного). Выражением и квинтэссенцией личностной готовности к школе является сформированность внутренней позиции как готовности принять новую социальную позицию и роль ученика, предполагающей высокую учебно-познавательную мотивацию [1].

Внутренняя позиция школьника является возрастной формой самоопределения в старшем дошкольном возрасте (Л.И. Божович). Социальная ситуация развития при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется, с одной стороны, объективным изменением места ребенка в системе социальных отношений, с другой стороны, субъективным отражением этого нового положения в переживаниях и сознании ребенка. Именно неразрывное единство двух этих аспектов определяет перспективы и зону ближайшего развития ребенка в этом переходном периоде. Субъективный аспект социальной ситуации развития — внутренняя позиция

ребенка — понятие, введенное Л.И. Божович для обозначения совокупной характеристики той системы внутренних факторов, которая преломляет и опосредствует воздействия среды, определяя формирование у ребенка основных психологических новообразований в этом возрасте. Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания его развития. Для этого необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим ребенком и отражена в обретении новых смыслов, связанных с учебной деятельностью и новой системой школьных отношений. Только благодаря этому становится возможной реализация нового потенциала развития субъекта. Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком действительности школьной жизни. Отношение к школе, учению и поведение в процессе учебной деятельности, характеризующее сформированность внутренней позиции школьника, исследовали такие ученые, как М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин [1].

Успешность решения задач во многом зависит от того, как устроена система мониторинга и экспертизы в образовательном процессе.

Мониторинг в системе образования – комплексное аналитическое отслеживание процессов, определяющих количественно – качественные изменения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно-общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся [2].

Экспертиза – всестороннее изучение и анализ состояния образовательного процесса, условий и результатов образовательной деятельности [6].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал основательную проработку проблемы развития универсальных учебных действий на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов). Управление качеством в образовательных учреждениях в различных аспектах рассматривались в работах Г.В. Воробьева, Е.А. Горбашко, А.Л.Денисовой, В.А. Качалова, Е.Д. Колеговой, Э.М. Короткова, В.М. Левшиной, С.В. Мищенко, В.Н. Нуждина, М.Н. Поташника, А.И. Субетто, Н.А. Селезновой, В.П. Соловьева, Ю.Г. Татура, В.Н. Ушакова, Ф.Е. Удалова, В.А. Федорова, В.Д. Шадрикова.

Экспертиза позволяет выявить качество организации учителем развития личностных УУД у младших школьников. Хотя экспертиза качества организации учителем развития личностных УУД у младших школьников должен опираться на идею формирования универсальных учебных действий учащихся, основы которой закладываются в начальной школе, можно выделить некоторые разногласия, делающие своевременным изучение проблемы экспертизы качества организации учителем развития личностных УУД у младших школьников между:

- между требованиями федеральных государственных общеобразовательных стандартов начального общего образования в РФ и проблемой его реализации в школе;
- возросшей потребностью государства в развитии личностных УУД у младших школьников и неготовностью школьных образовательных учреждений к осуществлению данной задачи;
- необходимостью развития личностных УУД у младших школьников и недостаточной теоретической разработанностью экспертизы качества организации учителем развития личностных УУД у младших школьников;
- требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и неразработанностью процедуры экспертизы качества организации учителем развития личностных УУД у младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что успешность процесса формирования личностных универсальных учебных действий у младших школьников зависит от учета возрастных особенностей развития каждого из составляющих их компонентов. Успешность процесса формирования личностных УУД отслеживается посредством проведения экспертизы, которая направлена на изучение и анализ состояния образовательного процесса, условий и результатов образовательной деятельности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М.: Просвещение, 2011.
2. Баранова, В.В. Мониторинг качества образовательного процесса/ В.В. Баранова // Образование в современной школе. - 2008. - №1. - С.3-8.

3. Ковалева Г.С. Планируемые результаты начального общего образования /Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2010.
4. Мамоджанова А.К. Возрастные особенности формирования компонентов УУД у младших школьников // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – 2013. - № 7-8.
5. Медведева Н.В. Формирование и развитие УУД в начальном общем образовании // журнал «Начальная школа плюс До и После». - 2011 - №7
6. Моногарова, С.Н. Мониторинг образовательного процесса в условиях модернизации школы/ С.Н. Моногарова // Мастер-класс: приложение к ж. "Методист". - 2008. - №6. - С.6-10.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Шилова Т.А., Костерева Л.И.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

На современном этапе развития общества особую значимость приобретает изучение психологических аспектов направленности личности. Одной из актуальных проблем в настоящее время является изучение направленности личности старшеклассников, с ограничением социальной активности, которые получают образование на дому. Исследование этой проблемы дает обширный материал для понимания их личности, что необходимо для последующего успешного интегрирования данной категории лиц в общество.

Целью данного исследования является рассмотрение психологических аспектов направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому. Направленность личности в психологии измеряется системой, которая состоит из совокупности доминирующих мотивов, потребностей, интересов, склонностей, идеалов, убеждений. Актуальными становятся вопросы организации образования учащихся, обучающихся на дому. Однако существуют некоторые проблемы психологического плана, связанные с затруднениями личности старшеклассника в адаптации, саморегуляции в условиях образовательной интеграции. По результатам исследований различных авторов, старшеклассники оказываются часто дезадаптированными, не способными соответствовать социуму. В этой связи возникает необходимость нахождения особых подходов к организации психологического сопровождения и созданию условий, способствующих развитию адаптивных качеств личности у старшеклассников.

В отечественной психологии сложились различные научные школы в изучении направленности личности: теория значимости (Н.Ф. Добрынин), отношений личности (В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов), теория установки (Д.Н. Узнадзе), потребностей и мотивов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович). Определение направленности личности впервые в отечественной психологии дано С.Л. Рубинштейном. Он рассматривает направленность через установки и тенденции, потребности, интересы, мотивы. Направленность личности как

совокупность различных тенденций, в основе, которых лежат потребности, мотивы деятельности: «Проблема направленности – это, прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь, определяясь целями и задачами».[3,519] Автор подчеркивает, что с изменением общественного строя изменяется и содержание мотивов, лежащих в основе направленности личности.

В психологической литературе, согласно Е.М. Никирееву, коллектив, коллективистическое самоопределение формулируется как «принцип общественной жизни и деятельности людей, противоположный индивидуализму. Принцип коллективизма не означает ликвидацию индивидуальности человека. Наоборот, только в коллективе человек может полностью раскрыть свои способности и дарования»; «избирательное отношение индивида к воздействию конкретной социальной общности, при котором он принимает одни из ее влияний и отвергает другие в зависимости от опосредующих факторов: идеалов, целей деятельности, принятых социальных ценностей, норм. Коллективистическое самоопределение является альтернативой как конформному, так и не конформному или негативному поведению» [2,15].

Важное теоретическое и практическое значение было получено в изучении проблемы соотношения коллективизма и конформизма в структуре направленности личности в исследовании Т.А. Шиловой. Было выявлено, что чем ниже уровень коллективистической направленности, тем выше уровень конформизма. Учащиеся с личной и лично - престижной направленностью в большей степени подвержены конформным реакциям [4, 67].

Понятие «отношения личности» было введено в отечественную психологию В.Н. Мясищевым, который определяет его как «симпатии и антипатии, интересы и потребности, оценки и идеалы» [1, 9]. Автор выделяет три уровня развития этих отношений: «низший, средний и высший. На низшем уровне отношения характеризуются примитивностью, ситуативной обусловленностью; на среднем – преобладанием конкретно – личных проявлений, симпатий и антипатий, непосредственного утилитарного интереса и расчета; на высшем уровне – преобладанием идейных отношений – убеждений, сознания долга, общественно – коллективистических мотивов» [1, 9].

Одним из важных аспектов при осуществлении работы со старшеклассниками, обучающимися на дому, является обеспечение психологического сопровождения. Следует отметить, что при взаимодействии с ними, педагогу-психологу часто приходится сталкиваться с различным спектром проблем. Часто у данной категории учащихся прослеживается негативное отношение к окружающему миру, снижение активности деятельности, свойственны трудности мотивационной и волевой сфер, что в дальнейшем может привести к дезадаптации личности.

Цель психодиагностики нашего исследования состояла в рассмотрении направленности личности и особенностей ее взаимосвязи с мотивацией, волевой активностью, саморегуляцией старшеклассников, обучающихся на дому.

Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного учреждения "Федеральное бюро медико-социальной экспертизы" Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. В исследовании приняли участие 60 старшеклассников, в возрасте 15 – 16 лет г. Москвы: 30 учащихся, обучающиеся в общеобразовательной школе, 30 человек - испытуемые, обучающиеся на дому.

Для проведения нашего исследования, были использованы следующие методики: методика исследования волевой саморегуляции (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана); методика выявления направленности личности (В. Смекал, М. Кучера); методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Д. Марлоу и Д. Краун).

Расчет основных количественных показателей по методике исследования волевой саморегуляции (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана) показал, что высокий балл по общей шкале волевой саморегуляции у старшеклассников, посещавших общеобразовательную школу, составляет 7% испытуемых, 30% - средний балл, 63% - показывают низкий балл по данной шкале.

Среди старшеклассников, обучающихся на дому – у 23% учащихся отмечается средний балл, по общей шкале волевой саморегуляции, низкий балл по данной шкале показан у - 77%, а наличие высоких баллов вообще не было отмечено в данной категории лиц.

По методике выявления направленности личности (В. Смекал, М. Кучера) мы получили выраженные различия. Среди учеников посещавших общеобразовательную школу, направленность на себя показали 42%, 44% - направленность на общение, 10% - направленность на дело. Среди испытуемых, обучающихся на дому - у 57% испытуемых преобладает личностная направленность (на себя), которая проявляется в стремлении к личному превосходству и престижу. В работе испытуемые видят возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от интересов других. У 30% старшеклассников, обучающихся на дому, преобладает коллективистская направленность (на взаимодействие, на общение). Они стремятся поддерживать хорошие

отношения с окружающими, они ориентированы на социальное одобрение, зависимы от группы. 13% - испытуемым свойственна деловая направленность. Они стремятся сотрудничать с коллективом.

Анализ полученных результатов по методике диагностики самооценки мотивации одобрения (Д. Марлоу и Д. Краун) показал, что среди старшеклассников, посещавших общеобразовательную школу, имеют высокую мотивацию к одобрению - 13%, 67% - среднюю мотивацию к одобрению, 20% - низкую мотивацию к одобрению.

Среди испытуемых, обучающихся на дому - высокую мотивацию к одобрению показали - 60% старшеклассников, 23% - имеют среднюю мотивацию к одобрению, 17% - низкую мотивацию к одобрению. Мы наблюдаем тенденцию к возрастанию уровня потребности в одобрении у старшеклассников, обучающихся на дому. Большое влияние на высокую потребность в одобрении имеет отрицательный опыт общения, несмотря на это, у них высока потребность в самореализации, стремление к самопознанию. Желание удовлетворить потребности в самосовершенствовании и самоутверждении, взаимодействуя с дефицитарной социальной ситуацией развития, будет приводить старшеклассника к поиску путей развития своей личности, и здесь будет необходима помощь педагога и психолога.

На следующем этапе нашего исследования мы обратились к использованию корреляционного анализа с целью выявить устойчивые взаимосвязи между исследуемыми свойствами направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому.

Статистическая обработка данных нашего исследования проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 20. Для определения взаимосвязи по всем методикам использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Так, коэффициент корреляции Спирмена между показателем волевой саморегуляции (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана) и показателем мотивации одобрения (Д. Марлоу и Д. Крауна) $R_p = -0,591$, что говорит о статистически достоверной значимости (корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$) взаимосвязи. При этом данная взаимосвязь является отрицательной и указывает на то, что у подростков, обучающихся на дому, с высоким уровнем мотивации одобрения часто наблюдается низкий уровень волевой саморегуляции.

При сравнении показателей волевой саморегуляции и коллективистской направленностью $R=0,59$ (корреляция значима на уровне $p < 0,01$), что указывает на статистически значимую взаимосвязь. Старшеклассники, обучающиеся на дому, с низким уровнем волевой саморегуляции стремятся к коллективистской направленности (на взаимодействие, на общение). Они стремятся поддерживать хорошие отношения с окружающими, они ориентированы на социальное одобрение, зависимы от группы.

Также статистически значимые взаимосвязи были установлены между показателями мотивации одобрения и показателем личностной направленности $R=0,662$ (корреляция значима на уровне $p < 0,01$). Преобладающая личностная направленность (на себя), которая проявляется в стремлении к личному превосходству, у старшеклассников, обучающихся на дому, ведет к высоким показателям мотивации одобрения.

Обобщая результаты анализа особенностей направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому можно сделать следующие выводы.

Выводы.

Анализ результатов исследования показал, что структура направленности личности старшеклассников обучающихся в школе и обучающихся на дому не одинакова, имеется: низкий уровень волевой саморегуляции личности, высокий уровень мотивации одобрения, преобладание личностной направленности (на себя).

Выявлена прямая корреляция между показателем личностной направленности и показателем мотивации одобрения; между уровнем волевой саморегуляции и коллективистской направленностью.

Между уровнем волевой саморегуляцией и показателем мотивации одобрения старшеклассников, обучающихся на дому, установлена статистически достоверная отрицательная взаимосвязь.

Заключение.

Направленность - сложное образование личности, которое определяет поведение человека, его отношение к себе и к окружающим людям. Направленность личности изменяется, формируется на протяжении всей жизни, поэтому множество связанных с данными формированиями личности свойств, черт и характеристик также находятся в состоянии изменения, трансформации и преобразования.

Проведение своевременной психологической диагностики направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому, проведение индивидуальных консультаций, групповых тренингов, направленных на выяснение механизмов социальной адаптации, условий реализации способностей старшеклассников, могут способствовать установлению межличностных контактов, помогать в профессиональном выборе.

Таким образом, психологическая помощь для таких старшеклассников носит характер коррекционной, которая основана на принципах системного и личностно-ориентированного аспектов направленности личности.

Список литературы

1. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.,МПСИ, 2005, 158с.
2. Никиреев Е.М. Психологические особенности направленности личности. - М. 2007. - 72с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2011, 645с.
4. Шилова Т.А. Диагностика психолога - социальной дезадаптации детей и подростков. Практическое пособие/ Т. А. Шилова. - М. Айрис-пресс, 2006.-112с.

СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

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

СТИЛЬ ЛИДЕРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гуцыкова С.В.

Институт психологии Российской Академии Наук (ИП РАН), г.Москва

В статье анализируются стили лидерства как предиктор формирования психологически безопасного климата и инициации форм поведения, отвечающих безопасному выполнению деятельности. Раскрываются характерные особенности различных стилей лидерства и механизмы, используемые для анализа их влияния.

Ключевые слова: стиль лидерства; психологически безопасный климат; безопасное поведение; безопасность пространства деятельности.

Стиль лидерства служит одной из важных переменных, привлекающих внимание исследователей в области организационной психологии и социальной психологии труда в связи с постановкой задач проектирования безопасного социально-психологического пространства профессиональной деятельности. Традиционный интерес к стилям лидерства обусловлен тем, что, наряду с другими составляющими, они отражаются на формировании психологически безопасного климата и могут выступать в качестве предиктора безопасного поведения сотрудников.

Поведение лидера влияет на эффективность решения широкого круга профессиональных задач, в том числе связанных с обеспечением безопасности. Различные стили лидерства оказывают специфическое влияние на поведение сотрудников и, как показано в ряде исследований, демонстрируют различные связи с объективными показателями безопасности в виде аварийности или травматизма. В зависимости от характера профессиональной деятельности и решения в ходе ее выполнения задач, продиктованных требованиями безопасности, более востребованным может быть тот или иной стиль лидерства.

Так, некоторые аспекты, присущие трансформационному или преобразующему стилю лидерства, связаны с более низким уровнем аварийности [16]. В качестве характеристик трансформационного стиля лидерства, которые потенциально могут отражаться на показателях безопасности работы, принято рассматривать: заботу о личностном и профессиональном развитии сотрудников; способность вдохновлять их на достижение общих целей; поощрение творческого и инновационного подхода к работе; доверие к лидеру. Такой стиль лидерства стимулирует сотрудников к активному участию в обеспечении безопасности, включая обучение поведению на рабочих местах, анализ ошибок, проявление инициативы. Он благоприятствует открытому и неформальному общению в вопросах безопасности и активации степени личного участия сотрудников в принятии решений и разработке стратегий обеспечения безопасности [11; 14; 15]. Возможность открыто высказываться по поводу проблем безопасности, ошибок, нарушений облегчает коллективное понимание текущих ситуаций и осознание их последствий, помогая сотрудникам лучше распознавать и своевременно реагировать на изменения в рабочей среде.

На примере исследования рабочих групп установлено, что трансформационный стиль лидерства влияет на восприятие психологической безопасности в команде, создавая тем самым возможность для эффективного обучения поведению в ней. Стиль лидерства не только служит потенциальным предиктором межличностной коммуникации в пределах команды, ее сплоченности, степени координации усилий ее членов, но и психологического климата. Это оказывает влияние на установки членов команды и эффективность работы [10].

Трансактивный, или корректирующий стиль лидерства в большей мере сказывается на соблюдении принятых стандартов безопасности и нацелен на активацию такого поведения сотрудников как четкое следование требованиям техники безопасности и соответствующих норм, закрепленных в рабочих инструкциях и иных документах. В тех подразделениях организаций, где требуется рутинное, но надежное выполнение работы, а сами рабочие процедуры сильно формализованы, соблюдение требований безопасности является более важным, нежели активное участие в обеспечении безопасности [16]. И в этом случае трансактивный стиль лидерства может быть более приемлемым, нежели трансформационный стиль.

Ряд исследователей придерживается точки зрения, что идентификация с лидером оказывается значимым предиктором таких форм безопасного поведения, которые связаны с реальным участием в обеспечении безопасности, но играет незначительную роль в стимулировании форм поведения, отвечающих соблюдению сотрудниками требований и норм безопасности. Для объяснения взаимосвязей стилей лидерства с безопасными формами поведения исследователи нередко прибегают к категории доверия и основанных на доверии возможных феноменах влияния лидера [10; 12].

Среди множества функций на лидере лежит миссия выступать в качестве источника осознания сотрудниками проблем безопасности и поддержки их безопасного поведения. Стиль лидерства отчетливо проявляет себя в реальной практике осуществления контроля и надзора. От него зависит то, как осуществляется контроль и надзор за выполнением деятельности, в том числе, в плане ее соответствия требованиям безопасности.

Другой важный момент, актуализируемый в свете восприятия безопасности социально-психологического пространства профессиональной деятельности, состоит в том, что способ, которым осуществляются функции контроля и надзора, могут расцениваться сотрудниками либо как справедливые, либо как нарушающие их права. Анализ этого аспекта влияния стилей лидерства имеет явный уклон в сторону специфики социальных представлений, формирующихся в рабочем окружении.

Справедливость определяется как внутригрупповой или внешнегрупповой показатель восприятия характера сложившихся межличностных взаимоотношений, зависящих от действий лидера, и служит значимым предиктором групповых установок. А социальные представления, существующие в группе, и в той или иной мере разделяемые человеком, могут сказываться на его ощущении изоляции или конформности с группой и возможности высказывать собственную точку зрения, которая противоречит групповым представлениям.

В качестве одного из объяснений различного влияния стилей лидерства на выполнение работы и сопряженные с ней в плане безопасности последствия зачастую рассматривается психологическая дистанция, существующая между лидером и сотрудниками. Она ответственна за характер формирующихся межличностных взаимодействий и проявляется в виде уровня доверия к лидеру.

В ряде работ, изучавших взаимосвязи между доверием к лидеру и последствиями в виде эффективности работы сотрудников и демонстрации ими безопасного поведения, показано, что при высоком уровне доверия к лидеру не только сотрудники демонстрируют более высокую производительность и активное участие в организационном гражданском поведении. В этих условиях лидер склонен к делегированию какой-то части своих полномочий окружению.

Высокий уровень доверия лидеру служит неотъемлемым атрибутом психологически безопасного климата, рассматриваемого на индивидуальном, групповом или организационном уровнях [13]. В первом случае он представляет собой индивидуальное восприятие субъектом политики, процедур и практики, касающихся безопасности на рабочем месте. При анализе на групповом уровне климат безопасности рассматривается как агрегирующий, обобщающий индивидуальные восприятия психологического климата. Воспринимаемая безопасность климата организации, в свою очередь, отражает восприятие сотрудниками относительного приоритета безопасности по отношению к другим целям организации. При этом проблематика психологически безопасного климата отчетливо проявляет себя не только в области организации профессиональной, но и учебной деятельности [1; 2; 4; 6; 9].

В контексте стилей лидерства значимой переменной, отражающейся на восприятии психологической безопасности климата, служит уровень поддержки, получаемой от лидера. Сотрудники, воспринимающие свою организацию как поддерживающую и ту, где существует высокий уровень межличностных взаимодействий, более склонны поднимать для обсуждения и последующего анализа проблемы безопасности.

Итак, стиль лидерства выступает в качестве предиктора психологического климата безопасности, который инициирует преимущественное проявление тех или иных форм безопасного поведения сотрудников и позволяет прогнозировать уровень травматизма и аварийности [5; 16]. Каждый из аспектов, присущих тому или иному стилю лидерства, способен вносить свой вклад в восприятие безопасности социально-психологического пространства профессиональной деятельности. Психологическая дистанция, характер взаимоотношений, уровень поддержки, доверие составляют лишь часть концептов, традиционно используемых для анализа и операционализации влияния стилей лидерства [3; 7; 8].

Принимая во внимание значимость стилей лидерства для восприятия безопасности социально-психологического пространства профессиональной деятельности, актуальной представляется разработка целостной концепции безопасности лидерства, необходимость которой насущна во многих сферах профессиональной деятельности, где приоритеты безопасности играют важную роль.

Список литературы

1. Баева И.А. и др. Психология безопасности как теоретическая основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии /Под ред. И.А. Баевой. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2007.
2. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12. С.7–19.
3. Гуцыкова С.В. Концептуализация представлений о безопасности социально-психологического пространства профессиональной деятельности//В сб.: Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 6/ Под редакцией А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. Сер. "Труды Института психологии РАН". – М.: "Изд-во Института психологии РАН", 2014. С. 125-139.
4. Гуцыкова С.В. Возрастные особенности представлений студентов о рисках профессии и безопасности социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности//Научное мнение. Психолого-педагогические и юридические науки: научный журнал/ Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб, 2014. - № 9-2. С. 19-27.
5. Гуцыкова С.В. Безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности//Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 43//Problems of modern education: materials of the V international scientific conference on September 10-11, 2014. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. С. 72-76.
6. Гуцыкова С.В. Представления студентов химико-технологического вуза о рисках профессиональной деятельности// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 39/Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. С. 41-45.
7. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта// Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной научно-практической конференции. М., 2006. Т.1. С. 180-181.
8. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. М.: Прометей, 2005.
9. Проблемы психологической безопасности личности: теоретические и экспериментальные исследования/ Р. Агузумян, С. Амирян, В. Папоян, Е. Мурадян. Д. Саргсян. – Ер.: Изд-во ЕГУ, 2013.
10. Ashforth В.Е., Harrison S. Н., Corley S. Н. Identification in organizations: an examination of four fundamental questions//Journal of Management. 2008. V. 34. P. 325–374.
11. Clarke S. Safety leadership: A meta-analytic review of transformational and transactional leadership styles as antecedents of safety behaviours// Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2013. V. 86(1). P. 22 – 49.
12. Conchie S. M., Donald I.J., Taylor P.J. Trust: Missing Piece(s) in the Safety Puzzle// Risk Analysis. 2006. V. 26(5). P.1097 – 1104.
13. Gutsykova S.V. Psychological climate as an indicator of safety socio-psychological space of activity//В сб.: Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 5th International symposium (September 15, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Koenig L. (Ed.). – Vienna, 2014. С. 115–121.
14. Kozlowski S. W., Doherty M. L. Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue// Journal of Applied Psychology, 1989. V.74, P. 546–553.
15. Van de Veer E., De Lange M. A, Van der Haar E., Karremans J. C. Feelings of Safety: Ironic Consequences of Police Patrolling// Journal of Applied Social Psychology. 2012. V.42 (12). P. 3114 – 3125.

16. Zohar D.A group-level model of safety climate: Testing the effect of group climate on micro-accidents in manufacturing jobs//Journal of Applied Psychology. 2000. V. 85. P. 587–596.

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Чернышков Д.В., Андриянов С.В.

Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского Минздрава России, г.Саратов

Социализация представляет собой многомерный процесс включения личности в социальную реальность, в ходе которого ей обретаются социальные качества, усваивается коллективный опыт и реализуется собственная сущность через выполнение конкретной роли в трудовой и учебной деятельности [10]. Профессиональная социализация как психологическая категория получила достаточно широкое освещение в современных отечественных исследованиях. Под профессиональной социализацией чаще всего понимается процесс накопления профессионального опыта в ходе учебной и трудовой деятельности, развитие личности в роли специалиста, ее включение в профессиональную среду. Профессиональная социализация, таким образом, является одним из аспектов профессионализации.

В зарубежной психологии за последние годы стала получать свое развитие концепция профессиональной социализации в контексте становления медицинских сестер, что обусловлено тем, что профессия медицинской сестры включает в себя не только набор научных знаний и технических навыков, но и направленность на уход за больными [15].

В англоязычной литературе профессиональная социализация описывается как накопление значений, отношений, навыков и знаний, относящихся к профессиональной субкультуре. Также в рамки профессиональной социализации относится освоение норм, поведения и ролей. Отмечается, что освоение когнитивных навыков проходит гораздо проще, чем освоение навыков аффективных [11, 13, 14]. Иными словами, наибольшая сложность возникает при соприкосновении процессов формирования специалиста и развития личности.

В процессе профессиональной социализации И.Г. Колосова [4] выделяет следующие стадии: выбора профессии (учитываются способности и возможности), освоение нормативной базы профессии, саморазвитие и осознание себя как профессионала, обогащение профессионального опыта в процессе образования, развитие своей личности средствами профессии. Кроме того, дифференцируются несколько вариантов соотношения профессиональной социализации и социализации личности в целом:

- 1) существование рядом, без пересечения (человек функционирует в профессиональном плане исключительно формально);
- 2) полное совмещение (личное включает в профессиональные рамки);
- 3) частичная идентификация с профессиональной ролью;

4) полное включение профессиональных ценностей в личное пространство, значительно более широкое и многомерное.

Результатом профессиональной социализации в идеале должна быть готовность осуществлять профессиональную деятельность на достаточно эффективном уровне, что отражается в понятии «профессионализм». Данное понятие может выступать в различных значениях: как совокупность личностных качеств человека, необходимых для получения позитивного результата (нормативный профессионализм) и как внутреннее свойство личности (реальный профессионализм). В качестве одного из критериальных показателей профессионализма выделяется наличие внутриличностного отношения к труду, что является двигателем человека в профессиональном измерении. Тем самым, подчеркивается важнейшая составляющая профессионализма, его внутренняя основа – духовность труда.

Теоретико-методологический анализ различных подходов к проблеме профессионализации показал, что наиболее плодотворным направлением изучения этого процесса является исследование с использованием принципа развития как основополагающей категории. Профессиональное становление личности при этом рассматривается в контексте развития в зрелом возрасте.

Профессиональная социализация происходит во всевозможных образовательных учреждениях. Под образованием здесь понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, который сопровождается констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [1, 10].

Образовательные учреждения оказывают огромное влияние на профессиональную социализацию студентов. В первую очередь это обусловлено тем, что на образовательном этапе профессионально-образовательное пространство является одним из факторов развития личности. Личностный рост студентов осуществляется посредством включения в образовательную среду, которая является компонентом профессионально-образовательного пространства. В ходе образования представления о специальности и о себе как профессионале, проходящем становление, у студентов расширяются за счет пополнения и переосмысления.

Ю.В. Каблинова верифицирует ряд социализационных функций системы образования: функция общеобразовательной поддержки; функция поддержки профессионального самоопределения; функция активизации личностных ресурсов; профилактично-реабилитационная функция; функция общесоциальной поддержки [3].

Хорошо раскрываются в литературе вопросы, касающиеся основных факторов профессиональной социализации. Рассматривается влияние, как свойств студентов, так и образовательной среды (в т.ч. преподавателей). Отмечается, что эффективность профессиональной социализации зависит и от преподавателя, и от студентов, и в результате определяется тем, насколько умело было организовано их сотрудничество, которое направляет все усилия образовательного процесса на развитие профессионально-личностного потенциала [6, 12].

Профессиональная социализация студентов, таким образом – двуединый процесс, который представляет собой интериоризацию норм, свойственных профессиональной среде, и самоидентификацию личности с осознанием ею своей роли в этой среде.

В исследовании Е.Н. Ибрагимовой для изучения профессионального саморазвития используется категориальный аппарат, предложенный Л.С. Выготским, который включает в себя понятие зон ближайшего развития. В ходе данного исследования подтверждено, что профессионализация осуществляется как последовательное прохождение таких зон, с переходами «внешнеплановых» действий во «внутреннеплановые», а также наоборот [2].

Процесс профессионализации является стихийным, неуправляемым и, возможно, поэтому неосознаваемым для человека. В большинстве случаев студент лишь предполагает присутствие положительной или отрицательной динамики – и в результате развиваются состояния, которые затрудняют активацию психофизиологических процессов. В лучшем случае такие состояния могут приводить к неоправданным затратам сил. Несмотря на стихийный характер, различные аспекты профессионализации и профессиональной социализации успешно подвергаются анализу.

В литературе уделено внимание психологическим основам развития педагога. Исследовались психологические особенности профессионального образа мира личности; рассматривались психологические условия развития конкурентоспособности молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности. Несомненный интерес представляет проблема социализации личности в обществе Интернет-коммуникаций [1, 8, 9].

Н.А. Маслюк был выявлен мотивационный базис социального мышления на этапе инициации. Отмечается, что современными студентами гораздо чаще ставятся жизненно-бытовые, нежели социально-общественные проблемы. Одновременно, мотивация и способности к постановке проблем оказываются более высокими у

студентов вузов, при сравнении с колледжами. Исследование изменения личностных ценностей студентов вуза показало, что развитие сопровождается изменениями в ценностях гуманистической и прагматической направленности. В основном изменения происходят в направлении увеличения уровня значимости гуманистических ценностей [5].

Как уже отмечалось, для человека профессионализация уже сама по себе является включением в социальные процессы общества. Одной из форм такого включения является включение в социально-экономические процессы. В этом смысле профессионализация рассматривается в роли средства развития, самореализации, а также самоактуализации [7]. Сущность ее – в превращении человека в профессионала, который в идеале не только создает товары потребления, но и активно влияет на развитие своей профессиональной деятельности и на профессиональную общность.

Профессиональная социализация в определенном смысле отражает рост личности. Лишь с адекватной адаптацией, с включенностью в образовательный процесс возможно создать из личности студента квалифицированного специалиста. Ощущение одиночества, возникающее на этапе обучения – это тревожный маркер того, что образовательный процесс протекает неэффективно, без затрагивания глубинных структур, без духовно-нравственного роста. В век виртуальных пространств важно помогать студентам включаться в образовательный процесс не на уровне формального контакта, а на уровне личностной принадлежности. В особенности это касается специалистов помогающих профессий.

Список литературы

1. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Екатеринбург, 2001. 40 с.
2. Ибрагимова Е.Н. Способность субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 21 с.
3. Каблинова Ю.В. Профессиональная социализация студенческой молодежи: мотивационная структура процесса: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.
4. Колосова И.Г. Влияние ценностных ориентаций на профессиональную социализацию студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 26 с.
5. Маслюк Н.А. Особенности социального мышления студентов высших и средних специальных учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 21 с.
6. Мурзагалина Л.В. Первичная профессиональная социализация будущих врачей на этапе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2010. 26 с.
7. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 200 с.
8. Подосинникова Е.А. Психологические особенности моделей профессионального развития // Южно-Российский вестник геологии, географии и глобальной энергии. Астрахань. 2006. № 8(21). С. 211-213.
9. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ: автореф. дис. ... докт. социол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
10. Ярошенко Л.П. Социализация студенчества современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2002. 19 с.
11. Becoming Socialized into a New Professional Role: LPN to BN student nurses' experiences with legitimation / S. Melrose, J. Miller, K. Gordon, K.J. Janzen. 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http // downloads.hindawi. com / journals / nrp / 2012 / 946063.pdf](http://downloads.hindawi.com/journals/nrp/2012/946063.pdf)
12. Chernyshkova E.V. Education as a Step to Socialization // Integrated Approaches to Health: Proceedings of the 4th International Conference of Health Behavioral Science in Japan. Kobe: Konan University, 2002. pp. 159-163.
13. Page G. Australian Graduates' Perspective of Their Professional Socialization. 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http // www. prres. net / Papers / Page_Australian_Graduates_Socialization.pdf](http://www.prres.net/Papers/Page_Australian_Graduates_Socialization.pdf)
14. Pei Kuan Lai, Pek Hong Lim. Concept of Professional Socialization in Nursing. 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http // web. imu. edu. my / ejournal / approved / 7.Research_Lai_p31-35.pdf](http://web.imu.edu.my/ejournal/approved/7.Research_Lai_p31-35.pdf)
15. Professional Socialization: Students Becoming Nurses / G.T. Shinyashiki, I.A.C. Mendes, M.A. Trevizan. 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http // www. scielo. br / scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000400019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000400019)

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ РАЗНОГЛАСИЙ И КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Цаплина Н.Н.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г.Москва

Мы живем в период реформ в системе высшего образования, которые невозможно представить без изменений во взаимоотношениях преподаватель – студент. Успех реформ во многом связан не только с разработкой новых учебных планов, актуализацией учебных программ, но и с реальными изменениями в системе взаимоотношений всех участников учебного процесса. Следовательно, чтобы повысить результативность процесса реформирования, важно всесторонне изучать межличностные отношения между преподавателем и студентом, как один из важнейших компонентов этих реформ. Одной из таких форм выражения межличностных отношений, которая часто затрудняет протекание учебного процесса, является межличностный конфликт.

О сущности конфликта как социального явления ученые задумывались с давних пор. Еще философы древности искали ответы на вопросы о законах сосуществования людей, о причинах войн, вражды, столкновений. У истоков теории конфликта в социологии стояли, по мнению ряда ученых, Карл Маркс и Георг Зиммель. Но если Карл Маркс считал, что конфликт произрастает исключительно в системе господство-подчинение и всегда ведет к разрушению или социальным изменениям, то, по мнению Георга Зиммеля, общество представлено бесчисленным множеством взаимодействий. Наиболее значительным из них он считал борьбу. Согласно его теории, конфликты неизбежны, и их неизбежность заложена в самой природе человека (агрессивность, инстинкт борьбы). Но формы проявления агрессивности ограничены общественными нормами. Он рассматривал конфликт как один из главных моментов, которые служат сохранению социального целого.

Были и другие теории: теория Эмиля Дюркгейма, теория Толкотта Парсонса (конфликт как отклонение от нормы, стабильности, порядка), диалектическая теория конфликта Ральфа Дарендорфа (правящие и управляемые), конфликтный функционализм или равновесная модель Льюиса Козера (на идеях Зиммеля), общая теория Кеннета Боулдинга (конфликт присущ живому и неживому). Все выше названные ученые занимались социальными конфликтами, то есть конфликтами между большими группами людей, последствиями которых могут быть войны, революции, другие социальные потрясения.

Конфликт (от лат. *conflictus* – столкновение) это столкновение людей с противоположными интересами, взглядами, стремлениями, серьезное разногласие, острый спор, приводящий к борьбе. Синонимами слова конфликт являются такие слова как спор, соперничество, разногласие, борьба, скандал. Конфликты могут возникать между разными группами людей: между личностью и группой, между двумя индивидами, внутри одной личности, между малыми группами. Межличностный конфликт может стать источником внутриличностного разлада. Например, бестактное поведение преподавателя может вызвать у студента одновременно желание ответить на обиду и страх перед возможными последствиями. Если обе эти тенденции окажутся равными по силе, это может привести к возникновению внутриличностного конфликта. Межличностный конфликт возникает в том случае, когда одной из сторон нарушаются нормы взаимодействия, когда люди придерживаются несовместимых ценностных ориентаций, моральных норм. Более того, эскалация конфликта, как правило, сопровождается увеличением количества этих нарушений. С другой стороны, нормы, будь то нравственные, религиозные, правовые, политические, позволяют урегулировать конфликт. В психологии личности одним из основных является вопрос индивидуального выбора человеком способа решения проблемы в условиях конфликта. В конфликтной ситуации люди ведут себя по-разному. Одни склонны искать компромисс, другие приспособляются, треть вообще стараются избегать конфликтных ситуаций. Американский психолог Кеннет Томас разработал тест, который помогает определить возможные особенности поведения человека в конфликтной ситуации. Ответив на вопросы теста, можно узнать, насколько вы склонны к соперничеству, сотрудничеству, компромиссу, избеганию конфликтных ситуаций или приспособлению к ним.

Каковы же признаки социально-психологического конфликта?

Во-первых, это наличие противоречия между интересами, ценностями, целями, мотивами, потребностями субъектов.

Во-вторых, конфликт характеризуется противодействием сторон, т.е. поведением, деятельностью, направленной против оппонента.

В-третьих, конфликт – это такое противодействие, которое сопровождается выражением негативных эмоций по отношению к оппоненту.

Конфликты могут происходить по вертикали (когда есть подчинение) и по горизонтали.

Конфликты можно подразделить и по длительности течения на кратковременные (которые, как правило, являются следствием взаимного непонимания или ошибок) и затяжные (эти связаны с глубокой психической травмой).

По частоте возникновения они бывают единичные и повторяющиеся.

По силе воздействия на участников конфликты могут быть сильные (те, что затрагивают ролевой статус личности, ее моральное достоинство) или слабые (не затрагивающие коренные интересы личности).

По объему конфликты бывают широкие (затрагивающие интересы больших групп людей) и локальные (не выходящие за сферу интересов конфликтующих).

По последствиям конфликты делятся на деструктивные и конструктивные. Если деструктивность конфликта исходит из самого значения слова, то в чем же его конструктивность? Конструктивные функции конфликта проявляются в том, что они могут оптимизировать межличностные отношения, сплотить группу. Они обнажают позиции, психологический подтекст поведения, зондируют общественное мнение и настроение. Конфликты повышают взаимную требовательность, регулируют поведение отдельных лиц.

Как развивается конфликт? Динамику развития и разрешения конфликта структурно можно представить как взаимосвязанные этапы. Сначала возникает конфликтная ситуация между взаимодействующими людьми. Затем происходит дальнейшее усиление взаимной напряженности. Возникает повод, толчок для обстоятельств, создающих конфликт. Происходит наступление самого конфликта. Затем наступает разрешение конфликта или усугубление конфликтной ситуации. И следует послеконфликтный период.

Конфликты между преподавателем и студентом, наряду с общими характеристиками, имеют свои особенности. Прежде всего, это асимметрия ролей. Она, по мнению многих ученых, сама по себе уже является конфликтогенным фактором. Далее, это может быть принадлежность преподавателя и студента к разным культурам и субкультурам; психофизиологические особенности, присущие разным возрастам; сильное психическое напряжение.

В условиях уровневой системы образования, особенно в магистратуре и аспирантуре, мы работаем с уже сформировавшимися личностями, взрослыми людьми, которые вполне осознанно выбрали именно этот вуз и ожидают получить здесь необходимые им знания-компетенции. Они – заказчики, мы – поставщики, трансляторы этих знаний. Студенты выступают все больше как субъекты педагогического процесса, в котором наша задача – научить их учиться всю жизнь (life-long learning / education). Предъявляются все более высокие требования к профессионализму преподавателя, к его общей эрудиции, культуре.

Мы имеем дело со студентами, которым в основном 18-25 лет. Эмоциональная сфера в этом возрасте приходит к некоторому уравновешенному состоянию, «успокаиваясь» после своего бурного развития в подростковый период. Но есть студенты с задержками личностного развития, т.е. страдающие инфантилизмом. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Нам надо также учитывать в своей работе акцентуации личности, дистинктивное поведение (такая форма социальной активности человека, в основе которой лежит его стремление проявить свою индивидуальность, невзирая на социальные нормы). Но в целом данный возраст характеризуется наиболее активным развитием нравственных и эстетических чувств, становлением и стабилизацией характера и овладением полным комплексом социальных ролей взрослого человека.

Во взаимодействиях студентов и преподавателей причины возникновения конфликтов бывают разные: социально-психологические, морально-этические, организационные. Наиболее характерными являются следующие: различия в ценностных ориентациях; различия во взаимных ожиданиях; уровень профессионализма преподавателя; отношение к занятиям и успеваемость студентов; бестактность в общении.

Различия в ценностных ориентациях обусловлены, прежде всего, периодом нестабильности в идейно-нравственной сфере общества. В таких условиях конфликты в ценностных ориентациях в педагогическом процессе вполне закономерны.

Формы общения преподавателей и студентов во многом зависят от социокультурных и индивидуально-психологических качеств взаимодействующих субъектов, а также от установившихся в вузовском коллективе традиций, норм и правил общения.

Различия во взаимных ожиданиях преподавателей и студентов охватывают широкий круг проблем от ценностных ориентаций до качества получаемых знаний и эффективности их усвоения. Значительная часть конфликтов между студентом и преподавателем возникает из-за низкого профессионального уровня преподавателей. Мы знаем такие случаи, когда группы студентов обращались в деканат с просьбой заменить преподавателя, потому что он, по их мнению, некомпетентен.

В свою очередь, преподаватели объясняют низкую эффективность учебного процесса и конфликтность в общении следующими причинами: иждивенческое отношение к учебе со стороны студентов, лень, нежелание

учиться; слабая базовая подготовка по гуманитарным наукам, отсутствие у студентов самостоятельного мышления, низкий уровень общей образованности и культуры; отсутствие интереса к учебе и к будущей профессии; завышенная самооценка и завышенные ожидания.

Приведем пример из практики. Студентка 1 курса стабильно получала оценку «удовлетворительно» на занятиях по иностранному языку, была этим недовольна и часто это недовольство высказывала. Однажды это прозвучало в такой форме: «Вот летом в Турции я с немцами по-английски разговаривала, и они сказали, что у меня прекрасный английский. И в школе у меня была «пятерка». А Вы меня просто не любите». Я поступила следующим образом: объяснила этой студентке различие между языком для бытового общения и языком для академических целей, посоветовала ей, какими учебными пособиями лучше воспользоваться. После этого случая она начала усердно заниматься, используя те источники, которые я ей подсказывала, и к концу курса имела хорошую оценку. Причина конфликта, как видим, была в завышенной самооценке студентки и ее завышенных ожиданиях.

Еще один пример. В качестве домашнего задания студенты должны были подготовить презентацию по одной из пройденных тем. Обычно прослушивание занимает не одно занятие. А заслушать надо всех. Мы делаем так: заслушиваем по 4-5 человек по 5-7 минут каждого, затем обязательно анализируем презентацию, особенно на начальном этапе. Во время предварительного просмотра презентаций студентов в PowerPoint мы с коллегой обратили внимание на одну, которая была сделана ее студенткой очень красочно, с большим количеством картинок, но вопреки всем правилам. И вдруг на занятии я вижу, как один студент (способный, но ленивый) выступает именно с этой презентацией, но уже от своего имени. Сначала я растерялась, но не перебивала его, дослушала до конца, и задала такой вопрос: «Денис, неужели Вы не могли сами подготовить презентацию? Я уверена, Вы бы сделали это гораздо лучше». По-видимому, студента это задело, и он действительно подготовил хорошую презентацию. Что было причиной этой ситуации? Лень, нежелание работать, иждивенческое отношение к учебе.

Это были примеры конфликтных ситуаций с удачным разрешением. К сожалению, были и другие. Идет письменный экзамен по дисциплине «Деловой иностранный язык». Студенты предупреждены, что наличие шпаргалки приравнивается к оценке «неудовлетворительно». У них на столе только ручка и экзаменационная работа, выданная преподавателем. Где-то ближе к середине экзамена я замечаю, что одна студентка списывает с листка, лежащего у нее на коленях. Я подхожу к ней, прошу дать мне шпаргалку и выйти из аудитории. Студентка объясняет, что она почти ничего еще не успела написать, и поэтому мои требования к ней слишком строги. Я настаиваю. После экзамена, когда все покинули аудиторию, она входит, извиняется за свой поступок и... просит разрешения дописать работу. Я не могу пойти на это, так как это было бы уже нарушением с моей стороны. И тогда студентка очень эмоционально заявляет: «Вы злая». Со стороны студентки было явное нарушение правил, регламентирующих учебный процесс, что привело к нарушению нормативных ожиданий. Конфликт не был разрешен в силу невозможности достичь цели без нарушения норм.

В заключение можно сказать, что проблема конфликтов между преподавателем и студентом вуза существует и весьма актуальна. Наиболее часто такие конфликты, по мнению студентов, возникают из-за необъективной оценки работы, придирчивости преподавателя, пренебрежительного или предвзятого отношения к студентам. Например, когда происходило объединение вузов, один преподаватель сказал первокурсникам из присоединенного института, что их всех отчислят; сейчас одна студентка из этого вуза выступает претендентом на получение стипендии ректора в нашем университете.

Студенты тоже могут инициировать конфликт, общаясь с преподавателем в вызывающей, агрессивной форме, не посещая занятия, не выполняя задания, нарушая нормы, регламентирующие учебный процесс.

Каковы могут быть профилактические меры? Ведь конфликт, как и болезнь, легче предупредить, чем лечить. Очень важно информировать студентов о виде контроля и критериях оценки, использовать как можно более объективные способы оценки знаний. Если рассматривать конфликтогенные действия студентов или преподавателей, то на этот счет существуют нормативные документы, регламентирующие эти действия. И те и другие должны быть ознакомлены с этими документами.

И все же во многом именно от преподавателя зависит та конструктивная обстановка, которая так необходима во взаимоотношениях студент-преподаватель. В личности вузовского преподавателя студента привлекает любовь к своему делу, внимание к студентам, умение передавать профессиональные и общекультурные компетенции. При этом преподаватель не просто транслятор знаний, а целостная личность. Студенты ценят в нем чисто человеческие качества: доброжелательность, чувство такта, ненавязчивое воздействие, умение понять другого, общительность. Преподаватель должен иметь позитивную установку на каждое предстоящее занятие, как бы сложно ни проходили предыдущие. Оптимальное педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами обеспечивает его успешная коммуникативная деятельность,

владение преподавателем вербальными и невербальными средствами общения. Преподавателю необходимо умение адекватно оценивать объективную ситуацию, в которой осуществляется коммуникация, понимать особенности межличностных отношений между преподавателем и студентом, владеть содержанием и структурой конкретного занятия.

Список литературы

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2 – е изд. – СПб.: Питер, 2008.
2. Лебедев-Любимов А.Н. Психология для экономистов: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2014.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Безрукавный О.С.

Московский городской психолого – педагогический университет, г.Москва

Перед современной педагогикой стоит сложная проблема – введение новых образовательных стандартов при перегруженности образования. Достижение каких – либо метапредметных результатов возможно при формировании особых компетенций, которые способны обеспечить эффективную деятельность в различных сферах человеческой жизни. Необходимы особые педагогические условия, которые возможно создать в процессе адаптации ребенка при переходе в среднюю школу.

Деление мира на условные предметы уменьшает способность ребенка составить о нем целостную картину. Интеграция во всех областях заставляют современные системы образования формировать надпредметные умения. Внедрение такого подхода является острой необходимостью. Так А.В. Хуторской классифицирует концептуальные основы метапредметных компетенций:

1. Ценностно – смысловые компетенции;
2. Общекультурные компетенции;
3. Учебно – познавательные компетенции;
4. Информационные компетенции;
5. Коммуникативные компетенции;
6. Социально – трудовые компетенции;
7. Компетенции личностного самосовершенствования.¹

Среднее звено школы открывает «огромный мир» перед учеником. Мир не только состоящий из большего количества предметов, но и бросающий ребенку новые психологические вызовы. Смена обстановки образовательного процесса, учителей заставляет включает процесс адаптации, в результате чего психика человека начинает работать на «повышенных оборотах». По мнению А. В. Хуторского, формирование метапредметных компетенций в этот период воспринимается ребёнком легче, так как «понимается им в контексте всех нововведений средней школы»².

Вопрос адаптации человека является одним из важнейших в изучении человека и его природы. Многие основополагающие науки рассматривали феномен адаптации с разных точек зрения. Ученые, занимавшиеся этим вопросом, часто приходили к смежным понятиям и выводам, что позволило изучать адаптацию на стыке наук: философии, биологии, социологии, психологии, педагогики. Но современные педагогические технологии позволяют не только переживать этот процесс, но и использовать его для развития особых умений и качеств, в частности формирование метапредметных компетенций.

Адаптация – в широком смысле - (от лат. *Adaptare* – приспособлять) - приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям³. Но при более детальном рассмотрении понятие адаптации приобретает свою специфику в рамках различных подходов.

Для подробного изучения психолого – педагогической адаптации необходимо разобраться в отдельности с этими составляющими.

¹ Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования.- Народное образование, 2009

² Хуторской А. В. Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта. – Народное образование, 2013

³ Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1999

В основе психологической адаптации лежит особый барьер, который зависит в большей степени от воспитания, тех установок, которые формируются в детстве, физиологических и конституционных особенностей человека. Особенностью психологической адаптации является то, что это сплошной процесс, который не прекращается на протяжении всей жизни человека. Причем, он включает два аспекта: установление и проверка на соответствие между физиологической стороной и психологической и установлении гармонии между индивидом и окружением.

Важное значение в решении проблемы психологической адаптации имеют работы Ф.Б. Березина, в которых последний рассматривает как процесс соотношения личности и среды в процессе деятельности индивида⁴. Что позволяет индивиду удовлетворять свои потребности и соотносить свое поведение с требованиями общества. Выделяют три уровня психической адаптации: социально – психологическую, психологическую и психофизиологическую. Помимо этого, Ф. Б. Березин определяет тревожный ряд, который является важным элементом психической адаптации. Изучение понятия «тревога» в рамках психической адаптации позволяет глубже рассмотреть ход адаптации. Так повышение уровня тревоги предшествует включению интрапсихической адаптации, которая, в свою очередь, способствует эффективной психической адаптации.

Рассматривая адаптацию в педагогическом контексте, необходимо говорить о способности человека усваивать учебный материал и приспосабливаться к изменениям в образовательной системе. В современной литературе чаще всего рассматриваются факторы, которые влияют на успешность человека в обучении. Сюда относится физическое состояние, уровень квалификации педагога, ситуация в семье, интеллектуальная готовность, социально – психологическая готовность. Некоторые исследователи подходят к изучению педагогической адаптации через определение и изучение дезадаптации (Т.Х. Борисов, Н.Г. Манелис, Г.А. Цукерман).

Важной особенностью современного подхода в изучении педагогической адаптации является личностно ориентированный подход к личности преподавателя. Так тезис Л.С. Выготского о том, что правильное обучение ведет за собой умственное развитие, сейчас воспринимается несколько иначе⁵. Авторские программы, которые предлагаются преподавателю не учитывают его особенностей, ведь они делаются автором «под себя». Предоставляя методики, которые давали прекрасные результаты на уровне их апробации автором, педагогическое сообщество столкнулось с несоответствием показателей у отдельного учителя. Причиной этого является различия педагогического стиля преподавателя, использующего предложенную методику, и автора методики. Это, в свою очередь, может привести к нарушению адаптации ребенка к методике и всей системе образования в целом. По мнению Д.Б. Эльконина, при внедрении новой методической системы требуется психологическое сопровождение педагогов, чтобы не произошло выхолащивание смысла методики⁶.

Анализируя психолого - педагогическую адаптацию, стоит отметить, что конечной точкой является гомеостаз, т.е. состояние постоянства параметров. В педагогическом смысле гомеостаз проявляется в стабильности общения ученика с другими учениками, с педагогом, отсутствие агрессивных настроений, успешности в учебе, адекватной самооценки. В результате, в педагогическом сообществе поднимаются вопросы перехода от «рывковой» системы, т.е. резкого изменения окружающей среды учащегося (переход из начальной в среднюю школу), к адаптивной обучающей программе. Последняя, в свою очередь, должна соотносить программу обучения со скоростью и успешностью усвоения предыдущего материала и меняющимися особенностями обучающегося.

Перед современной системой образования встает вопрос о степени влияния образовательных учреждений на обучающегося. Популярно мнение о том, что не учащийся должен меняться, а образовательная среда должна изменять себя с учетом требования учащихся и времени. Т.е. происходит осознания личностно – ориентированного подхода, который включает в себя диалоговое взаимодействие и помощь ученику в осознании себя личностью. Происходит коренная смена приоритетов образования. Основные принципы данной парадигмы можно выделить следующие: 1. Человек - неповторимые целостность и ценность; 2. Свободное развитие субъекта, процесс диалога; 3. Принятие учащимся образовательного процесса; 4. Самоуправление процессов с опорой на помощь других субъектов.

Список литературы

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация . – Л.: Наука, 1988

⁴ Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация . – Л.: Наука, 1988

⁵ Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1991

⁶ Эльконин Д. Б Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1991
3. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1999
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования.- Народное образование, 2009
5. Хуторской А. В. Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта. – Народное образование, 2013
6. Эльконин Д. Б Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД

Январь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 января 2015г.

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

Февраль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2015г.

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

Март 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 марта 2015г.

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

Апрель 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2015г.

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

Май 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 мая 2015г.

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

Июнь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июня 2015г.

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

Июль 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 июля 2015г.

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

Август 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 августа 2015г.

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

Сентябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2015г.

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

Октябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 октября 2015г.

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

Ноябрь 2015г.

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

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2015г.

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

Декабрь 2015г.

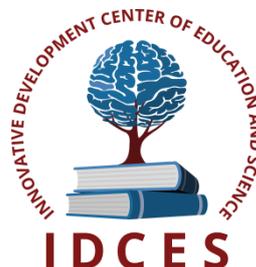
Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2016г.

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
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: СВЕЖИЙ ВЗГЛЯД И НОВЫЕ РЕШЕНИЯ

Выпуск II

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(12 марта 2015г.)**

**г. Екатеринбург
2015 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 13.03.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 10,69.
Тираж 250 экз. Заказ № 95.

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