ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск II

Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(7 апреля 2015г.)

г. Самара
2015 г.

УДК 37(06)
ББК 74я43

Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Самара, 2015. 241 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 Вараксин В.Н. (г.Таганрог), кандидат педагогических наук Виневская 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 «Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования» (г. Самара) 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).

© ИЦРОН, 2015 г.
© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00) **9**

СЕКЦИЯ №1.
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01) **9**

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
Клокова А.Н. 9

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОГО АЛКОГОЛИЗМА И СПОСОБЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ
Позднякова М.В., Горлопанова Г.П. 11

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ
Бубнова Л.М. 12

КОЛЛЕКТИВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ
Сюзева Н.В. 14

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ИНВАРИАНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
Хинзеева Н.П. 16

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОЛЛЕГИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА
Смолькина Т.П., Коростелева Н.А., Храпченкова Н.И., Есаулова И.А. 18

НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
Скопицкая Т.А. 20

ОБ ЭКОЛОГИИ И НЕ ТОЛЬКО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Суслова С.М. 22

ОДНА ИЗ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР
Филипенко И.Е. 24

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ «ТАЙНЫ» ИНСТИТУТА БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ
Бирюкова О.А. 26

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ДИАЛОГ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ С НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СООБЩЕСТВОМ
Рязанова Е.Л. 29

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ
Бобылева А.А. 31

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА
Лосев А.Л. 33

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
Хачатурова К.Р. 35

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ
Пупкова Н.Ф. 37

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООЦЕНКИ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ВИКТИМИЗАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
Самоенко Л.Л., Наумчик Т.Я. 40

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ
Фишер В.Я., Ценюга С.Н. 44

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГОРНО-АЛТАЙСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА
Дьякова Д.В. 46

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ
Павлова С.Н. 49

СЕКЦИЯ №2.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02) **51**

ДИАЛОГ СМЫСЛА ПАРТНЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Фролова Т.П. 51

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ
Сакоренко И.В. 53

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ФАРМАЦЕВТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
Дильдабекова Л.А., Токсанбаева Ж.С., Куатбекова А.Т. 55
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ
Котова О.С., Борисова Н.В. 57
О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ЦОР ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
Пустовит С.О. 59
РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
Ирискина Л.И. 61
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ
Ивлиев С.А. 63
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Уразова А.Р. 66
ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ В КУРСЕ «ОСОБЕННОСТИ ТРАНСПОРТНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ЭКСКУРСИОННОГО СЕРВИСА»
Климченко И.В. 68
ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ЦЕННОСТЯХ ГУМАНИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ
Соловьёва Ф.Е. 70
ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФОЛИО – СОВРЕМЕННЫЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
Ганина Л.С. 72

СЕКЦИЯ №3.
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03) 75
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ
Падчина О.С., Гольдфельд И.Л. 75
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СОЦИУМ
Саввиди М.И., Сальникова О.Д. 79
РАЗВИТИЕ ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ В ГЕРМАНИИ
Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г., Юсупова А.Ю. 80
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО – РОЛЕВУЮ ИГРУ «СЛУЧАЙНЫЙ ГОСТЬ НА ДНЕ РОЖДЕНИЯ»
Черных В. П. 83

СЕКЦИЯ №4.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04) 87
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕ СПОРТИВНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ
Русакова Н.Г. 87
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ
Шинкарева Н.А., Крюкова С.А. 89
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОЙ НЕОБХОДИМОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ
Татаренцев В.Л., Стародубцева О.М. 91
РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
Мервинская О.В. 93
РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ
Сизова Н.В., Русакова Н.Г. 95
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Русакова Н.Г., Горелик В.В., Семиглазова Е.П. 97
СОКОЛЬСКИЕ ОБЩЕСТВА В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИИ
Качулина Н.Н. 99
СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ПЛАВАТЕЛЬНЫМИ УМЕНИЯМИ СТУДЕНТАМИ-ПЕРВОКУРСНИКАМИ
Раевский Д.А., Качалов С.Б., Чернова С.Г., Воронцова Н.Б., Сухарева Н.Е. 101

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ - ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО МОБИЛИЗАЦИИ К ДЕЙСТВИЯМ В СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ СИТУАЦИЯХ
Никифоров М.Ю., Горелов С.А., Асекретов О.К. 103
ФИТНЕС ТЕХНОЛОГИИ В КУЛЬТУРЕ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
Волосникова Т.В., Константинова Л.В. 106

СЕКЦИЯ №5.
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05) 108
СОВРЕМЕННАЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА
Косибород О.Л. 108
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УКРАИНСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
Ябурова Е.В. 110

СЕКЦИЯ №6.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) 112
ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ - ПЕРВОКУРСНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
Панфилова Т.Л. 112
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Оганнисян Л.А. 114
УСИЛЕНИЕ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ
Павлова Н.А., Минсабирова В.Н. 117
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ
Богословская Л.В. 119
ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПЕДВУЗА
Везиров Т.Г. 122
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ
Шевченко О.И., Субботенко О.А. 124
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ФДО КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ
Хацринова О.Ю., Амирова Г.Г. 126

СЕКЦИЯ №7.
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ. 128
К ВОПРОСУ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Потёпкина В.В. 128
К ВОПРОСУ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ
Лисичко Е.В., Постникова Е.И. 130
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ ВУЗОВСКИХ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ
Мирошниченко Е.Н., Фролова В.П. 132
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ КАК ФАКТОР ЕГО БУДУЩЕЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА
Мухорьянова О.А., Уварова Н.Н. 134

СЕКЦИЯ №8.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. 137
ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА
Владимирова Е.В. 137
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ
Царева Е.Н. 140

ПОНЯТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
Чурсинова Н.В., Радионова А.О. 142
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: СУЩНОСТЬ, КЛАССИФИКАЦИЯ, УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
Стародубцев М.П. 144
ТЕХНОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К РЫНОЧНЫМ УСЛОВИЯМ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ
Спиридонова Е.П. 147
ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Серова С.В. 149

СЕКЦИЯ №9.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. .. 151
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛАХ РЕГИОНА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ
Сафонова Г.И. 151
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗВЕНА – ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА
Пантелеева Н.Г. 153
ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
Бульбенко А.В. 156
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ
Мендалиева С.И., Мукашева Н.А. 157

СЕКЦИЯ №10.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА. 160
ПРОГРАММИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
Обухова С.Н. 160
РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ
Година А.А. 162
СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ СТОЙКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ
Вараксина Н.Ю., Демин С.А. 163
СТАНОВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Сергеева Г.П. 166

СЕКЦИЯ №11.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. 169
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ
Иванова Т.Ю., Скрупская О.А. 169
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ПЕДАГОГИКА БУДНЕЙ
Кудинов С.Н., Логачев П.В. 171

СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 173

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) 173

СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) 173
ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ
Асадуллаева О.В. 173

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫРАЖЕННОСТИ МОТИВОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ, СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ
Пыпина Л.Р. ... 175
ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ
Морозова С.В. ... 179
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН-ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
Мусина В.П. ... 181
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ И ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
Гаджиева У.Б. ... 183
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
Львова Т.А., Яшкова А.Н. ... 186
СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРИЗМЕ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
Маричева А.В. ... 188

СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02) ... 190

СЕКЦИЯ №15.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) ... 190
СИСТЕМНО-СИТУАТИВНЫЙ АНАЛИЗ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
Киселев В.В. ... 190

СЕКЦИЯ №16.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) ... 192
ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА АНТИЦИПАЦИОННУЮ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И СПОСОБНОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИНЯТИЯ ВАЖНЫХ РЕШЕНИЙ
Ганиева А.М. ... 192
СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ РОССИЯН КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ИХ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
Раменский С.Е., Раменская Г.П., Раменская В.С. ... 195

СЕКЦИЯ №17.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) ... 199
АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА
Малышев И.В., Орлянская А.Р. ... 199
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
Комарова О.Н. ... 201

СЕКЦИЯ №18.
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) ... 203
АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
Гурьев М.Е. ... 203
НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКРИЗИСНОЙ ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
Вахнина В.В. ... 208

СЕКЦИЯ №19.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) ... 210
АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
Шинкарева Н.А., Ковырялова А.А. ... 210
ДИАГНОСТИКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
Фомин А.А. ... 212

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ
Лосева С.Н. 214
НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
Нургожина А.Т. 216
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Шинкарева Н.А., Садовникова Н.В. 219
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ДИАГНОСТА
Ануфриев А.Ф. 222
ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
Ежак Е.В. 226
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА
Гуслякова Н.И. 229

СЕКЦИЯ №20.
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) 231

СЕКЦИЯ №21.
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12) 231

СЕКЦИЯ №22.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) 231
ИНТЕРЕСЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
Ильина О.Б. 231
ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА АТОМНОЙ ОТРАСЛИ
Булатова Е.Н. 234
САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
Курапова И.А., Горбунова А.В. 236

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД 239

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

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

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Клокова А.Н.

Педагог дополнительного образования
МОУ «Гимназия №20», г.Саранск

В начале нового столетия наблюдается повышенный интерес к национальной культуре, к этническим процессам, традиционному художественному творчеству, к фольклору. Ученые отмечают особый рост исторического и национального самосознания каждого народа, объясняя это социально-психологическими, политическими причинами. Сохранение и развитие национальной культуры, своих корней - это важнейшая задача, которая требует бережного отношения к памятникам истории и культуры, к традиционному народному художественному творчеству.

Познавшая народную мудрость, народное творчество, сопричастная ему собирательница фольклора Е. Линева высказывала мысль непреходящего значения: «Важность изучения памятников народного творчества давно признана. Роль их громадна. Они вносят в жизнь своеобразный элемент, называемый национальным, но который не разъединяет людей, подобно узко понятому патриотизму, а, напротив, соединяет их одним общим чувством любви к прекрасному, внушает уважение и беспристрастие к искусству разных народностей, являющемуся результатом вдохновения и труда многих поколений, начиная с доисторических времен до нашего времени, и охватывающему все стороны жизни народной в личном и общественном смысле» [4, с. 1].

Фольклор составляет неотъемлемую часть духовного богатства любого народа. Сохранение фольклорных традиций и передача их следующим поколениям – это один из важных вопросов сохранения государства как единого целого, вопросов сосуществования различных этносов, населяющих страну. Фольклор – народные знания (от англ. «folk-lore»), накапливаемые человечеством с незапамятных времен и передаваемые из поколения в поколение. Эти знания по своей сути есть мировоззрение народа на уровне этноса, выражающее его отношение к самому себе; к другим этносам, народам; природе и культуре – ко всему, что его окружает, подчеркивая неразрывную связь человека с окружающим миром. Различная повседневная деятельность народа, основанная на этих знаниях, приобрела форму уникальной, самобытной культуры, необходимой человеку для сохранения и продления жизни на Земле [3, с. 30].

Многие столетия, начиная с архаичного общества, фольклор исконно выступал традиционной основой воспитания подрастающего поколения, так как в нём содержится та народная мудрость, которая складывалась веками, бытует в обществе и поддерживает понимание ценности жизни, природы и культуры. В фольклоре воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, мечты о справедливости и счастье [2, с. 23]. Он дает нам уникальную возможность развития личностного восприятия окружающего мира. В момент приобщения детей к традиционной народной культуре, мы должны опираться на творческую природу фольклора, которая направлена на раскрытие индивидуальных качеств. Формирование личности ребёнка происходит путём присвоения им общественно-исторического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности, усвоения норм жизни: социально-этических и гуманистических.

Опыт народного воспитания у всех этносов, наций, народов очень богат. Он представляет собой своеобразную (общую для всего человечества) народную мудрость, систему общечеловеческих ценностей, проверенных веками. В современных воспитательных учреждениях происходит знакомство с фольклором. Начинается оно еще в дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте детей продолжают знакомить с традициями народов, проживающих в регионе, но ребята уже сами могут выделить определенный смысл из произведений народного творчества. Поэтому необходимо широко использовать все виды фольклора. Знакомя детей с поговорками, загадками, сказками, мы тем самым приобщаем их к нравственным общечеловеческим

ценностям. Благодаря этому фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей. Фольклор же всегда естественным образом входил в народную педагогику – традиционную для народа практику воспитания – трудового, нравственного, физического, эстетического, патриотического, интернационального. Каждое фольклорное произведение – органичная часть жизнедеятельности человека и обусловлено практической значимостью. Оно ориентировано на определенный момент народной жизни, который сопровождался праздником или обрядом. В народной культуре можно встретить различные формы праздников: праздники-концерты, праздники – спектакли. Такие праздники приносят радость, развлечение тем, кто приходит на них как зрители, и не меньшую радость и удовольствие тем, кто является «артистами». Для школы наиболее естественными будут те праздники, в которых традиционно принимают участие все дети. Это, например, праздники: «встреча весны», где детям отводится роль закликающих птиц, они водят хороводы, поют пестушки и их одаривают куличиками (печеньем в виде птичек). Такой праздник дети ждут с нетерпением, с этим днем связываются волнение художественного творчества: вместе с матерями они делают из белого теста жаворонков, ласточек, сорок, соловьев, синичек и приносят свои изделия в школу. Дети воплощают в своих маленьких созданиях чувство любви к природе, каждый по своему выражает свое представление о красоте.

Современная система народных праздников – это своеобразная педагогическая система, которая органически связана со всей воспитательной работой. Она обеспечивает постоянное воспитательное воздействие на людей, отражая их мировоззрение. Активная перестройка учебного процесса на основе ознакомления учащихся с семейно-бытовыми традициями, с народными песнями и танцами, промыслами, ремеслами, праздниками и обрядами проводится во многих школах России. Без знаний основ народной жизни, родного фольклора, классического искусства невозможно воспитывать интерес и уважение к культуре других народов.

Изучая традиционную песенную культуру, школьники смогут соприкоснуться с подлинной историей своего народа, их сознание постепенно будет трансформироваться под влиянием нравственно-эстетического опыта предыдущих поколений, отображенного в народных песнях. Осознание своей сопричастности народно-песенной культуре воспитает в них высокие нравственные качества: уважение к людям старшего поколения (родителям, учителям), способность ценить бескорыстную дружбу, взаимовыручку, порядочность, трудолюбие. Приобщение к лучшим произведениям фольклора, безусловно, должно способствовать тому, что школьники смогут по достоинству оценить свою принадлежность к родной земле, к своему Отечеству. Активное приобщение подрастающего поколения к животворному источнику народных песенных традиций, несомненно, должно стать одной из форм повышения эффективности воспитательного процесса, что актуально для современной системы образования.

Закрепление этнокультурных представлений осуществляется в дидактических играх этнокультурного содержания. Они обеспечивают процесс простейшего и сопоставительного анализа, обобщающего сравнения элементов национальных культур. Необходимо помнить о том, что дидактические игры этнокультурного содержания не должны являться самоцелью, их содержание, игровые действия, игровая задача в первую очередь нацелены на развитие личности, познавательной, эмоционально-волевой сферы, на развитие этнокультурной компетентности младших школьников.

Годы обучения в школе совпадают с тем возрастом, когда дети расстаются со своим детством, детским фольклором, но выходя в большую жизнь, в современном обществе не получают, как правило, от взрослых эстафету фольклорного наследия предков. Школа может взять на себя миссию сохранения и передачи культурного наследия во всей его полноте, включая и традиционное народное творчество [1, с. 228].

Традиционный этнокультурный социально-педагогический комплекс воздействия на подрастающую личность поможет ребенку органично войти в окружающую его социальную среду (коллектив), побуждая самого ребенка к непосредственной деятельности как социально-значимой личности, сохраняя его неповторимые индивидуальные качества и стимулируя его психофизиологические потребности в единстве и взаимосвязи с социально-общественными и духовно-нравственными нормами жизни общества [3, с. 53].

Человек, введенный в фольклор, – это человек, открытый миру, с любопытством и творчески относящийся ко всем явлениям жизни, откликающийся на горе и радости других людей, принимающий и понимающий условный образный язык художественного воплощения действительности, способный перенять опыт предков и передать его другим поколениям [1, с. 228].

Список литературы

1. Балашова, С.С. Спутник учителя музыки / С.С. Балашова, В.В. Медушевский, Г. С. Тарасов [и др.]; сост. Т. В. Челышева. – М. : Просвещение, 1993. – 240 с.
2. Корнев, Д. В. Влияние фольклора на формирование этнической толерантности подростков: монография [Текст] Д. В. Корнев. – М.: УЦ Перспектива, 2013. – 136 с.

3. Корнев, Д. В., Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании в рамках реализации ФГОС. Учебно-методическое пособие. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 124 с.
4. Линева, Е. Э. Великорусские песни в народной гармонизации. – СПб., 1904.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОГО АЛКОГОЛИЗМА И СПОСОБЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Позднякова М.В., Горлопанова Г.П.

Кубанский Государственный Университет, г.Краснодар

В последнее время отмечается рост заболеваемости алкоголизмом среди подростков, возраст больных алкоголизмом с каждым годом уменьшается, статистика употребления алкоголя детьми еще более неутешительна. Причины первого употребления алкоголя могут быть совершенно разными. Но можно проследить закономерность в их изменении при взрослении подростка. В десятилетнем возрасте алкогольные напитки впервые пробуют либо случайно, либо алкоголь дают родители «для поднятия аппетита» или когда лечат вином, иногда дети могут и сами попробовать спиртное из интереса [1].

В более позднем возрасте подростки употребляют алкоголь по достаточно традиционным поводам: «семейные праздники», «торжество», «приход гостей» и другие. После 14-15 лет наиболее характерными становятся такие причины: «все пьют и я пил», «уговорили», «для смелости» и прочие.

Это показывает, что приобщение к алкоголю в семье является одной из основных проблем. Дети, наблюдая за взрослыми на праздниках, начинают думать, что употребление алкоголя является нормой и обязательной составляющей семейных «застолий» [2].

Большую роль в приучении подростков к алкоголю оказывают телевидение, реклама и другие средства массовой информации. Реклама показывает алкогольные напитки как непременный атрибут любого отдыха и развлечений, призывая к веселому «пивному» образу жизни.

Причиной развития подросткового алкоголизма можно считать взаимоотношения в семье ребенка. Подтолкнуть подростка к алкоголизму могут:

негативные межличностные отношения внутри семьи;

чрезмерная опека со стороны родителей;

насилие;

поклонение и вседозволенность, потакание всем желаниям ребенка [3].

У подростков, впервые попробовавших алкоголь, устойчивость к алкоголю очень низка (50 – 100 мл водки), при этом, чем меньше возраст, в котором впервые произошло опьянение, тем она ниже. При постоянном приеме алкоголя (до 2 – 3 раз в течение месяца) устойчивость к воздействию алкоголя у подростка увеличивается. Образ жизни, характерный для «алкогольной» компании, ошибочно воспринимается подростком как нормальный и естественный. Естественным считается прием алкогольных напитков в выходные дни, перед танцами и во время отдыха с друзьями. Вместо активной социальной жизни круг интересов сужается до проблем, обсуждаемых в «алкогольной» компании [4].

Статистика показывает, что подростки тратят свое свободное время на примитивные, бесцельные занятия: игры в карты, не редко на деньги, прослушивание музыки, бесцельные прогулки по улицам, просиживание в барах или кино. Прием алкогольных напитков принимает регулярный характер и становится непременным атрибутом времяпрепровождения, увеличивается число поводов и мотивов для пьянства: «пью для улучшения настроения», чтобы «расслабиться», «потому что нравиться пить» и другие. В результате этого употребление спиртного незаметно становится практически главным смыслом жизни [5].

Личность формируется с детства. Поэтому профилактика алкоголизма начинается, прежде всего, с детского и подросткового возраста, с формирования здоровой в психическом и физическом плане личности[6].Профилактика алкоголизма на уровне семьи: создание здорового образа жизни, отказ от злоупотребления алкоголем в семье, рациональное питание, соблюдение режима дня и сна, антиалкогольное воспитание в семье и т.п.. Профилактика алкоголизма на уровне школы: педагогический такт, установление контакта учителя с учащимися, приобщение к активному занятию физкультурой и спортом, организованная работа школьного врача по профилактике алкоголизма, осуществление санитарно-просветительской работы и т. п.[7].

На примере коррекционной школы VIII вида приведена программа профилактики детского и подросткового алкоголизма:

1. Проведение акции «Пьянству-бой»;
2. Профилактические беседы с родителями;
3. Просмотр видеофильмов о вреде алкоголя;
4. Встреча со специалистами из наркодиспансера;
5. Профилактические беседы с учащимися;
6. Выставка рисунков-плакатов о здоровом образе жизни;
7. Проведение дней здоровья;
8. Круглые столы на тему «Вредные привычки в подростковом возрасте»;
9. Викторины «В здоровом теле-здоровый дух».

Содержание социально-педагогической деятельности по профилактике алкоголизма среди подростков в школе VIII вида реализуется в следующих направлениях: деятельность по повышению уровня социальной адаптации подростка; деятельность по профилактике алкогольной зависимости, включающая противоалкогольное обучение и воспитание молодых людей с формированием у них отрицательного отношения к употреблению алкоголя; деятельность по просвещению родителей; посредническая деятельность между подростком и окружающим его социумом.

Проблеме подросткового алкоголизма нужно уделять особое внимание, не пускать все на самотек. Дети – наше будущее, и если не обратить на это внимание сегодня, завтра, возможно, будет уже поздно!

Список литературы

1. Басов Н.Ф. Основы социальной работы. М., 2005.
2. Величковский Б.Т., Кирпичев В.И., Суравегина И.Т. Здоровье человека и окружающая среда. Москва, 1997г.
3. Гуров В.Н. Социальная работа школы с семьей. - М, 2004.
4. Григорьев С.И. Социальная работа с молодежью. М., 2003.
5. Еникеева Д.Д. Как предупредить алкоголизм у подростков.М: Издательский центр «Академия»,2001.
6. Зайнышев И.Г. Технология социальной работы. - М, 2004.
7. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Программа формирования здорово-жизненного стиля. -- М, 2000.

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ

Бубнова Л.М.

Поволжский государственный колледж, г.Самара

Понятие готовности в педагогике имеет теоретическое и практическое содержание. Теоретическая готовность в педагогике нередко понимается лишь как определенная совокупность специальных знаний.

В содержание теоретической готовности, как правило, включают способности наблюдать происходящие процессы, анализировать их ход, выделять их составные компоненты и устанавливать между ними взаимные связи, осмысливать каждую часть любого процесса и находить присущие ему закономерности. Теоретическую готовность также составляют прогностические умения, включающие в свое содержание способность педагога предвидеть результат любого действия еще до его совершения в действительности, что позволяет прогнозировать развитие педагогического процесса. Кроме того, теоретическую готовность составляют умения проектирования, состоящую из способности переводить цели и содержание образовательного процесса в конкретные педагогические задачи. А это значит уметь выбирать самостоятельно необходимые средства, компоновать содержание и использовать наиболее результативные с педагогической точки зрения методы работы.

В словаре И.М. Кондакова «готовность» понимается как форма установки, характеризующаяся направленностью на выполнение того или иного действия, что предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков; готовности к противодействию возникающих в процессе выполнения действия препятствий; приписывание личностного смысла выполняемому действию. «Готовность» реализуется за счет проявления отдельных составляющих действия: нейродинамической сформированности действия, физической подготовленности, психологических факторов готовности [2, 15].

Отечественные исследователи практической готовности на основе положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова выделяют в ряд основных организаторские умения, проявляющиеся в умении преподавателя спланировать работу, разделить обязанности, сплотить учащихся, занять каждого, подвести итоги [5, 156].

Анализируя труды Н.В. Кузьминой, можно сделать вывод, что частью практической готовности являются организаторские умения, как умения, связанные с организацией своей деятельности, деятельности учащихся, организацией учебного материала. Только овладев организаторскими умениями, получит свое отражение требование образовательных систем к методам, технологиям, средствам, приемам, формам, техникам в области организации содержания обучения [4, 81].

В своих исследованиях Г.М. Андреева анализирует практическую готовность в концепции освоения коммуникативного умения, который представляет собой комплекс освоенных коммуникативных действий, базирующихся на высокой теоретической и практической подготовленности личности для рефлексии и преобразования действительности. Коммуникативное умение тесно связано с формированием и развитием личностных доминирующих сфер интеллекта [1, С. 43].

Таким образом, понятие готовности в педагогической науке трактуется как сложное личностное образование, включающее в себя способность педагогически мыслить, проектировать, организовывать, практически действовать.

Понятие профессиональной готовности часто используется как категория теории личности (её отношений и установок); как категория теории деятельности (состояние и процесс); как категория теории профессиональной подготовки к деятельности.

В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.А. Деркач понятие «готовность к профессиональной деятельности» рассматривается в личностно-деятельностной плоскости как проявление в целостности всех сторон личности, максимальную возможность эффективного выполнения своих функций.

В своих трудах Т.А. Платонова и А.А. Вербицкий приходят к выводу, что «усвоенные в обучении знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной». Это позволяет говорить о том, что во время обучения у студентов формируется основа трудовой, профессиональной деятельности, а именно – готовности к ней.

Готовность к профессиональной деятельности определяется как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей. (психологический словарь).

В психологических исследованиях О.М. Краснорядцевой готовность к профессиональной деятельности проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [3, 75].

В работах Кузьминой Н. В. понятие «готовность к профессиональной деятельности» характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. [4, 34].

В педагогических исследованиях Т.И. Шалавина понятие «готовность к профессиональной деятельности» расматривает как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность и общение. Это предполагает создание ситуаций в учебном процессе, обеспечивающих смысло-творческую деятельность, в результате которой формируется целостно-личностное развитие будущего специалиста и субъективное присвоение содержания профессиональной подготовки. В итоге достигается высокий уровень подготовки. Здесь готовность рассматривается как интегративное профессионально значимое свойство личности, обеспечивающее ей развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности и включающее совокупность личностных профессионально значимые качеств, опыта личности, профессиональных знаний, практических умений и навыков. [6, 90].

Анализируя разные взгляды на определение готовности к профессиональной деятельности, можно выделить общее в определении понятия «готовность к профессиональной деятельности» – это система интегративных свойств, качеств и опыта личности, индивидуальная форма интерпретации содержания образования, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности. А также готовность обладает определенной спецификой – это профессиональные умения и навыки, и индивидуальный стиль их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности, рефлексия профессиональной деятельности.

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности включает комплекс психического, активно-действенного состояния личности, систему интегрированных свойств, определяет состояние относительной завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений /Г.М. Андреева. - м.: ид форум, НИЦ инфра-м, 2013. - 192 с
2. Кондаков И.М Психологический словарь, 2000г
3. Краснорядцева О.М. Чувствительность к проблемам: от исследовательских процедур к диагностике потенциала самореализации личности // Методология и история психологии. 2009. Том 4. Выпуск 4.С. 73-81.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2008г., 209 стр.
5. Рубинштейн, С.Л. = Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
6. Шалавина, Т.И. Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя на этапе допрофессиональной подготовки: Учебно-методическое пособие/ Т.И. Шалавина, Н.Я. Канторович, Г.Н. Попова.- Новокузнецк, 2002.-121с.

КОЛЛЕКТИВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Сюзева Н.В.

ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г.Екатеринбург

Профилактика коррупционного поведения с помощью педагогических методов и средств, становится все более актуальным направлением в системе мер борьбы с этим негативным явлением. Важным обстоятельством, на наш взгляд, является необходимость работы не только с обучающимися, но и с коллективами образовательных организаций. В связи с чем реализацию национальной политики по противодействию коррупции возможно и необходимо осуществлять путем целенаправленного формирования антикоррупционной компетентности личности в непосредственной взаимосвязи с воздействием коллектива, так как «человек не мыслим без общества» (Л.Н. Толстой).

Антикоррупционная компетентность включает антикоррупционную направленность личности, предполагающую сознательную безальтернативность выбора правомерного поведения в ситуации конфликта интересов; антикоррупционная компетентность выражается в готовности сознательно отказываться от использования коррупционного поведения в ситуациях конфликта интересов в профессиональной деятельности и в быту; антикоррупционная компетентность определяет способность сопротивляться условиям социальной среды, предоставляющей возможности получения благ с помощью коррупции, решать возникающие проблемы с высокой степенью рефлексии.

О взаимосвязи коллектива и личности писали еще В.М. Бехтерев, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.В. Петровский, утверждавшие, что развитие личности обусловлено межличностными отношениями в коллективе, при этом последний является главным инструментов воспитания.

Усвоение социальных ценностей и нормативов социально-полезного и правомерного поведения происходит в процессе взаимодействия индивида и социальной группы. Специально организованный процесс формирования антикоррупционной компетентности, основанный на принципах взаимодействия индивида с коллективом (группа студентов, группа учеников, коллектив работников) является ведущим способом развития личности, в процессе которого формируются принципы поведения, устойчивые взгляды личности, её жизненная позиция. На важность роли коллектива в развитии личности указывал еще А.С. Макаренко, рассматривавший коллектив как средство и условие формирования личности, подчеркивавший, что в коллективе «личность выступает в новой позиции воспитания - она не объект воспитательного влияния, а его носитель – субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» [4, С. 403].

Средством нравственного и духовного развития считал коллектив В.А. Сухомлинский. Необходимость коллективной творческой деятельности как элементе педагогики сотрудничества видел академик И.П. Иванов, считавший, что в совместной целенаправленной деятельности педагога и учащихся осуществляются процессы

нравственного, духовного, эстетического и пр. воспитания, формируются важные личностные качества индивида, развитие всех сторон личности: действенной, эмоционально-волевой, мировоззренческой.

Принимая во внимание мнение М.Г. Казакиной о том, что коллективная жизнедеятельность формирует в своей организации особое новообразование – направленность личности, что может проявляться как в совместных увлечениях, так и в идейно-нравственных мотивах, идеалах, а также то, что личность «ответственна» за процесс коллективообразования, взаимосвязь развития коллектива и формирования антикоррупционно-направленной личности выступает как системообразующая, поскольку «источником самодвижения коллективной жизнедеятельности является процесс овладения ее общественно ценным смыслом, превращение этого смысла в реально действующие мотивы и нравственные ориентации для членов коллектива»[2, С. 92].

Формирование антикоррупционной компетентности необходимо начинать с создания условий, способствующих недопущению, искоренению коррупционных традиций у подрастающего поколения, исключению из сознания молодёжи убежденности в том, что любой вопрос решается с помощью «магарыча». Условия должны включать в себя создание и поддержание «атмосферы жесткого неприятия коррупции» в коллективе с одновременным внедрением образовательных программ антикоррупционной направленности и использованием специфических форм, методов и средств обучения.

Коррупционная направленность личности обусловлена особенностями национального сознания и мировоззрения в силу традиционности коррупции в общественном сознании, стереотипизации коррупционного поведения как культуросообразного и трансформации на этом фоне отношения к коррупции из негативного к толерантному. Несформированность ценностного отношения к праву дает возможность коррупционным стереотипам определять поведение индивида, его приоритеты, приобретающие полярный правомерному характер. Принимая во внимание, что именно в условиях коллектива личность развивается, в его рамках проходит большая часть жизни практически каждого человека независимо от возраста (школьная, студенческая группы как разновидности коллектива, коллектив сотрудников предприятия, организации, учреждения), система формирует уверенную позицию каждого члена коллектива, преодолевающего субъективные и объективные препятствия. В антикоррупционно-направленном коллективе личность овладевает антикоррупционной культурой и приобретает социальный опыт соответствующей направленности.

В связи с этим, мы считаем формирование антикоррупционной направленности личности важным фактором при формировании антикоррупционной компетентности, а коллектив – необходимым средством достижения цели.

Рассматривая коллектив как среду воспитания личности и степень его влияния на развитие личности, реализацию указанного положения возможно осуществить в условиях образовательного процесса путем целенаправленного воздействия на правовую культуру личности в условиях коллектива. Н. Н. Ильина, например, на основе результатов своих исследований подтверждает, что коллективная жизнедеятельность способна вызвать глубокие позитивные преобразования вдуховной сфере личности, содействовать становлению ее ценностных ориентаций, нравственных идеалов, жизненных целей, самооценки[3, С. 112].В условиях коллектива, когда его внутренняя суть становится более сложной возникают ситуации, которые требуют проявления определённых качеств как отдельной личности, так и коллектива в целом (ситуации конфликта интересов, требующие принятия решения, осознанного выбора, а которых и отражается направленность - коррупционная или антикоррупционная).

Формирование криминальных стереотипов происходит в процессе социализации, которую можно понимать, как усвоение социальных влияний: социальные нормы становятся обязательными для индивида потому, что они, скорее, устанавливаются им самим для себя, нежели навязываются ему средствами внешней регуляции, и являются, таким образом, частью собственной индивидуальности личности. Учитывая, что коррупционное поведение является национальной традицией русского народа, человек усваивает криминальные стереотипы поведения, которые программируются культурой с детства. В связи с тем, что детерминантой развития личности является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с референтной группой, эти взаимоотношения обусловлены содержанием и характером способов взаимодействия, которые задает эта референтная группа. Соответственно, если в референтной группе активно пропагандируются коррупционные традиции, то ребенок непременно перенесет их в свою будущую жизнь. С другой стороны, личность, находящаяся в коллективе вынуждена выражать направленность общности, и если коллектив проводит в жизнь духовные, моральные ценности, идеи отказа от наживы, коррупции, то индивиду ничего не остается, как разделять предложенные идеи, руководствоваться ими в своей деятельности. Следовательно, развитие личности и эффективность воспитательной направленности во многом зависит от ценностей, разделяемых самим коллективом и стереотипов поведения, принятых в нём.

Стереотипы поведения, предложенные коллективом индивиду, с течением времени становятся чрезвычайно устойчивыми, и легко превращаются в привычки, оказывающие существенное влияние на деятельность человека. Проанализировав педагогическую и психолого-педагогическую литературу по вопросам формирования ценностей (Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.А. Сухомлинский), в качестве внешнего условия развития личности и формирования её ценностных ориентаций мы можем выделить среду и культуру, в которых зафиксированы ценности. Педагогические условия формирования антикоррупционной направленности и, соответственно, антикоррупционной компетентности личности должны включать в себя планомерно продуманную образовательную среду социально-одобряемого – вопреки интенциям и стереотипам – антикоррупционного поведения. Изменение среды, условий существования личности в ней влечет за собой деструктурирование системы ценностей.

Ценностями антикоррупционной образовательной среды, в которой взаимодействуют личность и коллектив, являются честность, осознание необходимости соблюдения правовых норм как важнейшей ценности, ориентация на духовные ценности, чувство собственного достоинства. Как справедливо отмечал В.П. Бездухов, «став достоянием сознания, ценности инициируют становление потребностей, мотивов, образующих его мотивационную сферу, иерархическое строение которой, как известно, определяет направленность личности человека и его деятельности»[1, С. 44]. В совместной деятельности членов коллектива вырабатываются групповые идеалы — представления об образцах характера, поведении и взаимоотношениях с другими людьми, что формирует нужную направленность самому коллективу. Чем более активно участвует личность в различных видах коллективной деятельности, тем полнее она осознает необходимость существующих взаимосвязей, признает ее значение для себя лично и для коллектива в целом. В данном случае возникает «важнейшее социально-психологическое образование — чувство «Мы», которым индивид охватывает себя и всех связанных с ним в процессах труда и общения индивидов. Теперь успехи коллектива становятся предметом его личной гордости, достижение коллективной цели приобретает глубоко личностный смысл»[5, С. 125].

Таким образом, коллектив обеспечивает полинаправленность воспитательного воздействия на личность всеми имеющимися средствами и формами антикоррупционного воспитания, обеспечивая достижение его цели в условиях образовательной организации.

Список литературы

1. Бездухов В.П., Шишкина О.Ю. Теоретические основы формирования нравственной направленности студента: монография. – Самара: ПГСГА, 2012. – 142 с.
2. Казакина М.Г. Взаимосвязь развития коллектива и нравственного формирования личности: дисс. … докт. пед. наук. – Ленинград, 1983. – 423 с.
3. Казакина М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. — СПб., 2006. — С. 112.
4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. С. 403.
5. Социальная психология. Краткий очерк/Под общ. ред. Г. П. Предвечного и Ю.А. Шерковина. М.: Политиздат, 1975. 319 с.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ИНВАРИАНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Хинзеева Н.П.

Улан-Баторский филиал «РЭУ им. Г.В. Плеханова», г.Улан-Батор

Несомненно, на сегодняшний день проблема развтия личности как никогда актуальна и требует тщательного исследования. Личность развивается благодаря коммуникации. Коммуникация (лат. communicatio - сообщение, передача) - смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия. Действия, сознательно ориентированные на их смысловое восприятие, называют коммуникативными. Основная функция К. - достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента [2]. При коммуникации происходит взаимодействие каждого это и есть комммуникативная деятельность.

Коммуникативная деятельность - это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Каждый участник коммуникативной деятельности активен, т.е. выступает как субъект и является личностью [5].

Значит, каждая личность при общении несёт в себе индивидуальные характеристики, свой, особенный стиль общения и поведения, делится опытом и наоборот перенимает его у собеседника. При общении выявляются коммуникативные свойства личности.

Коммуникативная структура личности. По литературным данным свойства человека имеют различное происхождение: природное и психическое. Коммуникативные свойства личности включают в себя как элементы природных свойств, так и психических. Природные свойства - это исходные, те которые зависят от типа ВНД, они определяют импульсы коммуникативной деятельности, а также тонус и динамику протекания психических процессов. Природные свойства личности – тип темперамента и внутренний резерв, заложеннный при рождении остаются неизменными.

Понятие «инвариант» или «инвариантность» обозначает нечто неизменяемое в изменяющихся условиях. В акмеологии принцип инвариантности является основополагающим при исследовании устойчивых базисных характеристик личностно-деловых качеств в развитии профессионализма. В акмеологии «под акмеологическими инвариантами профессионализма понимают основные качества, умения и внутренние побудительные причины, обеспечивающие высокую продуктивность, стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, а также активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала. Акмеологические инварианты профессионализма дают возможность человеку изыскать те его внутренние резервы, которые позволяют ему на высоком инновационно-творческом уровне выполнять деятельностные функции. Именно, акмеологические инварианты побуждают и движут человека к професионализму экстра-класса» [3].

Таким образом, внутренний резерв личности помогает социализироваться и самоактуализироваться. Возможно, что инвариант это и есть потенциал, поскольку ПОТЕНЦИАЛ — (от латинского potentia сила), источники, возможности, средства, запасы, ресурсы которые могут быть использованы для решения какой либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица...в определенной области [1].

Н.И. Непомнящая (2002 г.), проведя анализ философских, в том числе философско-богословских, подходов к проблеме сущности человека, а также результатов теоретико-психологического анализа и эмпирических исследований, выделила специфические сущностные свойства человека (потенциальные способности), к которым она отнесла: потенциальную универсальность (всеобщность), потенциальную бесконечность (неконечность), способность отождествлять себя с другими Потенциальная универсальность (всеобщность), обеспечивает возможность присвоения самого разного содержания, форм, способов жизни во всем многообразии этого содержания, меняющегося исторически, онтогенетически, этнографически и т. д. Потенциальная бесконечность (неконечность) человека (С.Л. Рубинштейн), позволяет и в процессе присвоения, и в процессе функционирования выходить за пределы знаемого, усвоенного, в том числе и за пределы самого себя, создавать новое, творить [4].

Следовательно, инвариантом психологического здоровья личности можно считать продуктивность, социальность и самоактуализацию личностного бытия, без чего ни самореализация личности, ни удовлетворение высших потребностей, ни личностный рост становятся невозможными. Именно продуктивность, социальность и самоактуализация могут рассматриваться как объективно наблюдаемые показатели психологического здоровья. Инвариант психологического здоровья личности характеризуется ее самоактуализацией, то есть, возможно, более полным осознанием и реализацией личностного потенциала в достижении широкого спектра жизненных целей, сохранением относительной независимости от социума, правом высказывать собственное мнение, а также проявлять личную инициативу, демонстрируя самостоятельность и ответственность за себя и предпринимаемые действия. В действительности, самоактуализация личности представляет собой разновидность личностного самоутверждения, когда процессы самовосстановления, принятия решения, активных действий и оценки результатов требуют обращения, прежде всего, к внутренним личностным ресурсам, в то время как коллективно-командный ресурс оказывается либо излишним, либо даже воспринимается как помеха в деятельности и достижении поставленных целей. Продуктивность, социальность и самоактуализация представляют собой не только показатели психологического здоровья личности, но и его ресурс, поскольку в продуктивной деятельности, социальном взаимодействии и независимом существовании личность черпает запасы своей устойчивости, активности и развития [6].

Таким образом, коммуникативный потенциал в силу своей многоплановости имеет много дефиниций: инвариант, резерв, ресурс и т.д. Инвариант это нечно неизменное в человеке, так как личность развивается под воздействием как внешних (социальных), так и внутренних (побудительной силы, мотивов и др) факторов. Быть успешным в социуме, самоактуализация, саморазвитие будут основными мотивами развития личности, а это возможно при развитом коммуникативном потенциале. Значит, потенциал – это неменяющийся элемент в структуре человека, но который видоизменятся под воздействием среды. Потенциал имеет две грани – как неизменяющийся с одной стороны, и как развивающийся, с другой.

Список литературы

1. Большая Советская Энциклопедия. [Электронный ресурс].-3-е изд. 1969-1978 гг. – Электрон. дан. - М.: 2008. — 672 с. Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия 1969—1978.
2. Большой Энциклопедический Словарь / Ред. А.М. Прохоров . – 2-е изд., перераб. и доп . – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000 . – 1456 с.
3. Деркач А.А., Селезнева Е. В. Акмеолоия в вопросах и ответах. М., 2007
4. Непомнящая Н.И. Целостно-личный подход к человеку // Развитие личности. 2002. № 4. С. 61-82.
5. Система коммуникативных в структуре личности [Электронный ресурс].- Режим доступа: http: //. www. xreferat.ru. Заглавие с экрана. (Дата обращения: 25.03.2015)
6. Хватова М.В. Инварианты акмелогических ресурсов психологического здоровья молодёжи // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 9. С. 288-294.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОЛЛЕГИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Смолькина Т.П., Коростелева Н.А., Храпченкова Н.И., Есаулова И.А.

Карагандинский университет «Болашак», КГУ «Гимназия № 45», г.Караганда, Казахстан

Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии «Казахстанский путь – 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее». Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Президентом Казахстана была также поставлена задача о вхождении республики в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Совершенствование системы образования играет важную роль в достижении этой цели.[5] Неоднократно в своих Посланиях народу Казахстана Президент Н.А. Назарбаев затрагивает вопросы по улучшению качества образования: «К 2050 году казахстанцы должны стать одной из самых образованных наций, что является одной из приоритетных задач в сфере образования. И мы должны понимать насколько это ответственно и важно для нас, педагогов! Будущее любой страны зависит от уровня образования. Без грамотных интеллигентов не будет эффективных управленцев на разных уровнях». [6]

В свете реформирования социально-экономической сферы Республики Казахстан, перед современным образованием ставится задача обеспечения качества образования, необходимого для планомерного развития общества и государства, для успешной подрастающего поколения в современном мире. Само качество начинает пониматься в свете парадигмы «всеобщего управления качеством», охватывающей все виды деятельности в образовательной системе, начиная от качества воспитания, качества образовательных программ, качества содержания, качества образовательного процесса и заканчивая качеством самого управления.[2]

Проблема качества образования стоит перед всеми уровнями управления. Она значима в каждом образовательном учреждении, где сфокусированы актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства.

Необходимость поиска новых подходов к управлению образовательными учреждениями обусловлена рядом проблем, решение которых сможет обеспечить рост качества образовательных услуг. Сущность этих проблем заключается в следующем:

Во-первых, в свете реформирования и модернизации образования перед учреждениями образования на всех ступенях встают задачи, связанные с переосмыслением общественной значимости образовательного учреждения, вовлечением его в рыночные отношения, повышением ответственности за конечные результаты деятельности. Решение новых задач требует не только критического переосмысления содержания и форм обучения и воспитания в образовательном учреждении, но и, прежде всего, поиска новых подходов к управлению.

Во-вторых, в настоящее время произошел переход от административной (инспекторской) формы контроля и оценки деятельности образовательного учреждения к его диагностике. Критерии результативности и эффективности деятельности стали основополагающими для определения статуса и рейтинга образовательного учреждения.

В-третьих, изменилось отношение общества к учреждениям образования. Предприятия, работодатели, родители и сами учащиеся (студенты, школьники и т.п.) относятся к образовательному учреждению как потребители образовательных услуг, что приводит к повышению требований к качеству деятельности

образовательного учреждения, и побуждает администрацию и органы управления образованием искать более совершенные виды управления.

Министр образования и науки Республики Казахстан Саринжипов А.Б. говорил: «Одна из целей реформирования системы образования – сделать систему работы учреждений образования более прозрачной и эффективной. Для этого, по словам министра, также еще нужно провести изменения в законодательстве, ввести новые организационно-правовые формы, разработать индивидуальные программы развития учреждений образования и бороться с коррупцией… Мы искореним практику кулуарности и лоббистских механизмов. Учреждения образования готовы к переходу на коллегиальное управление». [4]

Идея параллельного функционирования в образовательных учреждениях и организациях административного и коллегиального управления уже несколько лет внедряется в сознание руководителей учебных заведений. Однако, вместе с тем, не все руководители в своих коллективах используют коллегиальное управление, в достаточной степени используют принципы прозрачности принимаемых решений, демократический подход, учёт мнения рядовых сотрудников, педагогов и учащихся. Повсеместное создание коллегиальных органов управления позволит учреждениям и организациям системы образования Республики Казахстан повысить эффективность управления, что несомненно отразиться на повышение качества образования в целом. Организационная структура образовательного учреждения и организации может базироваться на принципе сохранения структурной децентрализации, что позволит максимизировать его функционирование и устойчивое развития учреждения в условиях демократизации общества и развития конкуренции на рынке образовательных услуг. Децентрализация управления, совместная работа административных и коллегиальных органов управления позволит повысить эффективность деятельности. С другой стороны, структура управления учреждением должна оставаться хорошо регулируемой, что предопределяют новые требования ко всей системе организации управления. Управление образовательным учреждением и организацией осуществляется в сочетании принципов административного единоначалия и коллегиальности, что предполагает формирование коллегиальных органов управления.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III отражены основные принципы государственной политики в области образования, одними из которых, являются: приоритетность развития системы образования; уважение прав и свобод человека; единство обучения, воспитания и развития; демократический характер управления образованием, прозрачность деятельности системы образования.[3] В статье 5 указанного закона так же отмечается, что уполномоченные орган в области образования выполняет полномочия по осуществлению управления качеством образования, методическому и методологическому обеспечению качества предоставляемых организациями образования образовательных услуг. В статье 10 Закона «Об образовании» говорится, что учреждениям системы образования Республики Казахстан предоставляется возможность расширения автономности, самостоятельности организаций образования, реализуется принцип демократизации управления образованием. Кроме того, к компетенциям организаций и учреждений образования относятся ряд функций, обеспечивающих эффективное управление. Это, такие функции как разработка и утверждение правил внутреннего распорядка; разработка и утверждение рабочих учебных планов и рабочих учебных программ; содействие деятельности органов общественного самоуправления, общественных объединений и др. В статье 44 отражено, что в организациях образования создаются коллегиальные органы управления.

К коллегиальным органам управления можно отнести различные структуры, например, такие как: общее собрание работников (учащихся) образовательного учреждения и организации, педагогический совет, ученый совет, попечительский совет, методический совет, учебно-методический совет, научно-методический совет, управляющий совет, наблюдательный совет, и другие коллегиальные органы управления. Все перечисленные структуры несомненно могут быть отражены в уставах соответствующих образовательных учреждений и организаций. Типовые правила организации работы коллегиальных органов управления, включая порядок их избрания, как правило, утверждаются административно уполномоченным органом в области образования.

Освещая права и обязанности субъектов, принимающих участие в системе образования, можно отметить, что обучающиеся и воспитанники организаций и учреждений образования так же имеют законодательно закрепленное право на свободное выражение собственного мнения и убеждений, уважение своего человеческого достоинства и участие в управлении организацией образования. Родители и иные законные представители несовершеннолетних детей так же имеют право участвовать в работе органов управления организациями образования через родительские комитеты. Педагогические работники согласно статье 51 могут так же принимать участие в работе коллегиальных органов управления организации образования.

Реализация коллегиальных принципов управления повышает качество и легитимность управленческих решений и распространяется, соответственно, на сферы деятельности образовательного учреждения и

организации, что должно обеспечиваться преимущественно через профессиональное или экспертное представительство. Коллегиальность непосредственно встраивается в процесс принятия управленческих решений, в отличие от самоуправления, которое реализуется посредством функций на всех этапах управленческого цикла, начиная с планирования и заканчивая контролем.

Реформирование системы образования в Республике Казахстан, существующий процесс исторических изменений, происходящих в обществе, объективно обусловил широкое применение коллегиальных форм принятия управленческих решений при соблюдении персональной ответственности должностных лиц за выполнение официально возложенных на них функциональных обязанностей.

Устойчивое проникновение рынка в сферу образования требует повышения конкурентоспособности образовательных учреждений и организаций приводит к необходимости профессионализации управления при сохранении высокой роли личностей, членов педагогических коллективов и коллективов учащихся. Кроме того, можно сформулировать два актуальных, на наш взгляд, аспекта создания органов коллегиального управления: во-первых, руководителям образовательных учреждений необходимо стать профессиональными менеджерами, при этом не утратить связь с научно-педагогическим коллективом; во-вторых, как педагогам, так и ученикам донести до людей, принимающих решения, свою точку зрения, помогающую эффективно достигать общеорганизационных целей. [1]

Существующий процесс исторических изменений, происходящих в обществе, реформирование системы образования в Республике Казахстан, объективно обусловил широкое применение коллегиальных форм принятия управленческих решений при соблюдении персональной ответственности должностных лиц за выполнение официально возложенных на них функциональных обязанностей.

Список литературы

1. Васильев В.П. Командно-коллегиальное управление школой как фактор качества образования: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01: Великий Новгород, 2004 149 с. РГБ ОД, 61:05-13/901 http://www.lib.ua-ru.net/ diss/ cont/ 105746.html/;
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы //http:www.edu.gov.kz/ ru/zakonodatelstvo/gosu- darstvennaj a_programma_razvitij a_obrazovanij a/;
3. Закон Республики Казахстан от 27.07.2007 № 319-III «Об образовании» //http://www. edu.gov.kz/.
4. Павловская О. В ВУЗах Казахстана внедрят коллегиальное управление http://centralasiaonline.com/;
5. Послание Главы государства Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: «Единая цель, единые интересы, единое будущее»// Казахстанская правда. – 2014. – 18 января;
6. Послание Президента страны Н.А.Назарбаева – Лидера нации «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». Астана, 14 декабря 2012 г..

НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Скопицкая Т.А.

Ленинградский областной институт развития образования, г.Санкт-Петербург

Современное образование выходит на новый уровень своего развития. И целесообразно точно определять, какие цели и задачи объединяют его и, какие результаты должно получить общество в итоге нововведений в систему образования. В одной из своих работ Бусыгин А.Г. объясняет, что человечество для собственного спасения от катастрофы стоит перед необходимостью реализации стратегии устойчивого развития и необходимостью, вследствие этого, изменения характера жизнедеятельности человека XXI века. Для этого ему необходимо построить качественно иную систему образования и воспитания, которые включают новые знания об окружающей среде и здоровье (в широком смысле) человека, новые психолого-педагогические и производственные технологии, новые нормы поведения людей Земли, основанные на общечеловеческих ценностях. [2] Для этого он останавливается на теории образования для устойчивого развития.

Проблема устойчивого развития не нова в обсуждениях на разных политических, экономических, социальных, образовательных уровнях. Сохранение среды жизнедеятельности человека, рациональное использование и восполнение природных ресурсов, поддержание продуктивного безопасного взаимодействия людей на уровне малых групп и межгосударственного общения… развитие личностного потенциала каждого человека, удовлетворение ненасыщаемых потребностей людей – вызовы времени, лежащие в основе

проблематики устойчивого развития. Важную роль в продвижении решений обозначенных проблем играет образование – приоритетный фактор прогресса в человеческом сообществе и взаимодействии.

Всемирная Конференция по окружающей среде и развитию (ВКОСР, 1992г.), ряд конференций ООН по устойчивому развитию (с 1972г. по 2004г.), Всемирный саммит по устойчивому развитию (2002г., 2004г.,) подготовили и на 5-й сессии Генеральной Ассамблее ООН, выполняя принятые положения «Повестки дня на XXI век», объявили десятилетие 2005-2014гг. Декадой образования для устойчивого развития (ОУР). Целью десятилетия стало продвижение общественного понимания важности обучения и подготовки кадров для утверждения устойчивого развития с учетом баланса трёх составляющих компонентов окружающей среды: природы, общества, экономики. [4]

Образование для устойчивого развития, образование в интересах устойчивого развития становится глобальным проектов, в результатах которого заинтересован каждый человек на планете Земля.

Устойчивое развитие - это такое развитие общества, при котором удовлетворение потребностей настоящего поколения осуществляется без ущерба для будущих поколений людей, это управляемое сбалансированное развитие общества, не разрушающее своей природной основы и обеспечивающее непрерывный прогресс человеческой цивилизации. Данное определение не столько объясняет сам термин, сколько перечисляет цели развития цивилизации. Другими словами, устойчивое развитие – это социально желательное, экономически жизнеспособное и экологически устойчивое развитие общества. [3]

Образование, как «инвестиции в будущее», представляет собой связующий инструмент устойчивого развития и призвано реализовать:

- создание информационно-образовательного поля для освещения и обсуждения вопросов о состоянии окружающей социо-природной среды и осознанию того, что каждый член общества может сделать для её благополучия;
- формирование и принятие каждым членом общества принципов реализации устойчивого развития;
- подготовка «специалистов в области устойчивого управления территориями, ресурсами, отраслями хозяйства»;
- формирование личности с новой формой сознания и мировоззрения, осознающей ценности жизни, как возможности жить и развиваться в благоприятной социо-природной среде, и потребности в сохранении природной составляющей в культурной и экономической деятельности человека. [5]

Социальные исследования образования как фактора обеспечения устойчивого развития общества показывают, что от системы образования зависит «отрефлексированное и обоснованное понимание как аксиологии современного образования, возможности влияния образования на духовные и нравственные приоритеты личности, так и актуализации стратегии стабильного общественного развития в XXI веке». Образование даёт полную возможность человеку и обществу раскрыть свой потенциал и одновременно в полной мере формировать мировоззрение, позволяющее иметь возможность оценивать и решать стоящие перед человеком и социумом задачи, вычленять ценностную значимость материального и духовного мира, осваивать навыки поведения, совместимого с устойчивым развитием, проблемы которого реально включаются в содержание всех дисциплин и учебных программ образовательных учреждений и внеурочной деятельности.[6].

Итоги десятилетия ОУР ещё будут подведены и осмыслены. Однако ряд позитивных наработок уже можно обозначить. Инициатива развития ОУР по праву принадлежит во всем мире экологическому образованию (ЭО). Однако, только равнозначное развитие экологической, социальной и экономической составляющих, позволяет говорить об образовании в интересах устойчивого развития.

Экологическое образование в интересах устойчивого развития занимает приоритетное место. Экологические кружки и секции, «Экология» как учебные курсы в школьной программе, экологические конкурсы и олимпиады, региональные, всероссийские и международные проекты – являются этому подтверждением. Проекты «Повестка дня на XXI век для дошкольников», «Эко-школа», «Зеленый флаг», «Капля воды», «Вода в большом городе», «Балтийское море – наш общий дом», «Защитник Земли»… в своей методологии основываются на стандартах экологической оценки и менеджмента ISO 14001. Можно отметить и положительный опыт работы у созданных Центров “Эко-Согласие”, сайт «Эко-голос», «Форум для будущего», ассоциации «Экологическое образование» (для людей разного возраста) и проект «Магистратура по специальности “устойчивое развитие”» продолжают этот список. В Москве, в Санкт-Петербурге, в Республике САХА (Якутия), в Республике Башкортостан, в Мордовком национальном округе … апробированы учебники по экологии и устойчивому развитию на региональных компонентах. Московский институт открытого образования, Санкт-Петербургский государственный университет, географический и химический факультеты МГУ, Международный университет «Дубна», кафедры ЮНЕСКО в российских университетах целенаправленно работают в области ОУР: реализуется учебная программа «Экологический менеджмент в педагогическом ВУЗе»,

«Концепции, системы и практика сетевого взаимодействия в образовательных учреждениях», выпускаются учебники, справочники о роли высшей и общеобразовательной школы в реализации Концепции устойчивого развития. Утвержденная Президиумом РАО в 2010 году Концепция экологического образования для устойчивого развития в общеобразовательной школе обозначила ведущую цель в образовании школьников:

- формирование у обучающихся экологического мышления и его творческое применение;

- накопление личного и совместного опыта рефлексивно-оценочной и практической деятельности, ориентированного на ценности устойчивого развития, как условие становления экологической культуры гражданина, его ответственного отношения к соблюдению правовых и нравственных норм в области охраны окружающей среды, здоровья и безопасности жизни (6).

Обозначенные позиции тесно перекликается с основами новых федеральных образовательных стандартов для дошкольного, начального, среднего и основного общего образования. Как и ОУР основные инновации во внедрении ФГОС направлены на личностно-ориентированное обучение, ситуационно-деятельное моделирование, метапредметные связи и компетентностный подход. Результаты внедрения ФГОС НОО уже реально поддаются оценке. Требованием времени стало создание развивающей социо-природной образовательной среды; единство учебной и внеурочной деятельности, дополнительного образования; моделирование совместной деятельности учителя и обучающихся в учебном процессе и с социальными партнёрами во внеклассной/внешкольной работе; активное вовлечение обучающихся в проектную, исследовательскую работу; отбор содержания учебного материала и практико-ориентированных учебных заданий.

Продвижение образование для устойчивого развития имеет свои результаты и вне учебных организаций. Изменилось отношение к энергосбережению, к экологически чистым продуктам, к контролю над загрязнением воздуха в мегаполисах, сохранению природных водоемов, лесных массивов.

Образование в интересах устойчивого развития не имеет строго оформленного определения и не является приоритетным направлением в развитии науки и технологий в Российской Федерации. Однако неоспоримым фактом в его развитии является интеграция отечественного образования в международные образовательные системы, объединение усилий мирового сообщества по сохранению благоприятной социо-природной среды жизнедеятельности человека. А переход от репродуктивного к творческому обучению, компетентностный подход в обучении и воспитании, непрерывное образование через всю жизнь, реализация ценностно-мотивационной ориентации личности стали основой образования, которое мы сейчас создаем и всецело реализует задачи образования в интересах устойчивого развития.

Список литературы

1. Алексеев, С.В. Менеджмент качества образования как технология становления образования для устойчивого развития// XXIII Международная конференция «Экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития: РИО + 20» (Москва, 27-28 июня 2012 г.): материалы и доклады / сост. В.М. Назаренко. – Владимир: изд-во «Транзит – ИКС», 2012. -374 с., ил.
2. Бусыгин, А.Г. Десмоэкология или теория образования для устойчивого развития. Книга первая. – 2-е изд./А.Г. Бусыгин.- Ульяновск: Изд-во «Сибирская книга», 2003.- 216 с.
3. Виктория Элиас, Европейский ЭКО-Форум, Панъевропейский ЭКО-Форум: www.eco-forum.org
4. Дагбаева, Н.Ж. Экологическая школа для устойчивого развития местного сообщества // Педагогика. 2004. №3.
5. Ермаков, Д.С. Образование для устойчивого развития: предварительные итоги // Стандарты и мониторинг в образовании. 2013. №4.
6. Повестка дня на 21-й век. М., 1999. (http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21)

ОБ ЭКОЛОГИИ И НЕ ТОЛЬКО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Суслова С.М.

МБОУ СОШ №1, г.Скопин, Рязанская область

Экология – одна из значимых областей знания XXI столетия. Для большинства это утверждение не требует доказательств. Угроза глобального экологического кризиса, проблемы загрязнения окружающей среды, сокращения естественного биологического разнообразия, исчезновения с лица Земли видов животных и растений,

появление озоновых дыр, глобальное потепление… Все это на слуху у каждого современного человека. Трудно поверить, что еще в середине XX века термин «экология» был известен лишь отдельным специалистам-биологам, ведь сегодня это понятие широко употребляется в самых различных научных и ненаучных кругах.

На самом же деле в настоящее время существует не одна, а, по меньшей мере, две экологии. Такова объективная реальность, сложившаяся в ходе развития человечества. Причем обе экологии существуют практически раздельно, как два разных мира.

Впервые термин «экология», был предложен Э.Геккелем в XIX веке, а сама наука, начавшаяся с изучения взаимоотношений между организмом и окружающей средой, непрерывно развивалась, обогащаясь новыми фактами и теориями, и постепенно стала рассматривать сложные биологические системы различного уровня, включая биосферу.

В то же самое время в широких кругах происходит становление особой «узкой» экологии, основывающейся лишь на одном из аспектов научного знания – влиянии на организм окружающей среды. Конечно, идея «узкой» экологии не является ошибочной, особенно в условиях современной загрязненной и стоящей на краю гибели биосферы. Но развитие ее идет весьма сомнительными путями. В периодической печати и других средствах массовой информации все чаще используют такие странные словосочетания, как «плохая экология», «хорошая экология», «чистая экология», «экология жилища», «экологически чистый или безопасный продукт», видимо забывая при этом, что речь идет все-таки о науке. Они стали привычными, вошли в обиход. Однако аналогичные фразы «плохая алгебра» или «геометрически чистый продукт» вызывают, по меньшей мере, недоумение. Подменяя словом «экология» санитарные аспекты состояния окружающей среды, ее качество, логичным конечным итогом этих идей можем представить стерильный, застывший в своей неизменности мир. В нем нет места эволюции или любого рода развитию, он постоянно остается таким, каким мы привыкли его видеть и знать. А это – утопия. Следовательно, «узкую» экологию можно рассматривать как не очень удачный способ бегства человечества от реальной действительности, попыткой отрицать очевидные изменения, происходящие в биосфере.

Возникает проблема несоответствия между обыденным пониманием экологии и реальными результатами, фактами, законами и теориями экологии как науки. А поскольку взаимодействие мира науки с обыденным сознанием осуществляется через образование, то данная проблема соответственно обуславливает и ряд неоднозначных ситуаций в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения.

Прежде всего, большое количество споров и разногласий вызывает определение целей и задач экологического образования. В настоящее время в научно-методической литературе выделяют два его основных направления. Первое – это эколого-биологическое (натуралистическое) экологическое образование, развивающееся уже более ста лет и осуществляющееся в рамках освоения учащимися естественнонаучных дисциплин. Его основными задачами являются изучение природы, ее охрана, а также рациональное природопользование. Второе направление, возникшее в конце прошлого века, можно назвать мировоззренческим. Оно реализуется в процессе воспитательной работы по формированию общей культуры и направленности личности обучающихся. Основными задачами в данном случае являются становление у школьников основ гармоничного взаимодействия с природой и ее сохранения.

Подобная неоднозначность подходов и задач вызывает затруднения и в реализации. Логичным решением данной проблемы представляется их интеграция в направлении достижения единой цели – формирования высокого уровня экологической культуры подрастающего поколения.

Экологическая культура в данном случае отражает характер и особенности взаимодействия человека с природой. Ее содержание представлено отдельными личностными качествами (экологическими знаниями, экологическим мировоззрением и мышлением, сознанием и т.п.), а сущностная сторона характеризуется взаимосвязью теоретических, духовно – практических и предметно – практических компонентов, направляющих процесс достижения гармонии в системе «Человек – Общество – Природа». Она является необходимым условием перехода современного общества к модели устойчивого развития. Становление экологической культуры подрастающего поколения происходит в процессе целенаправленного, непрерывного и длительного экологического образования, ключевым этапом которого является школьное экологическое образование, как наиболее массовое и эффективное.

Подобная формулировка цели экологического образования вызывает вопрос о том, в рамках каких же учебных дисциплин осуществлять ее реализацию? Традиционное школьное биологическое образование предусматривает встраивание в него элементов образования экологического. Но в рамках существующих учебных планов и программ по биологии средней и старшей ступени обучения, особенно при сокращении часов на изучение предмета (например, ботаники в 6 классе, общей биологии в 10-11 классах), формирование всех

компонентов экологической культуры затруднительно. Для преодоления этого необходима интеграция на всех уровнях:

-интеграция учебных дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов;

-интеграция форм и методов обучения;

-единство процессов обучения, развития и воспитания.

Также требуется экологизация каждого из указанных направлений посредством включения информации об экологических проблемах и взаимодействиях различного уровня в содержание большинства учебных предметов, актуализацию внимания к человеку, как субъекту деятельности в направлении достижения устойчивого развития общества и биосферы, акцентирование внимания учащихся на уникальности и универсальной ценности природы.

В процессе экологизации и интеграции школьных дисциплин (например, биологии и химии) важно, чтобы они взаимно дополняли и обогащали друг друга, формируя единую систему, и тем самым создавая благоприятные условия для саморазвития обучающихся, становления их экологического мировоззрения и мышления, активизируя творческий потенциал школьников, стимулируя экологически обоснованную деятельность в природе. Взаимное согласование содержания, форм и методов обучения, единая логика развития ведущих идей и понятий, их последовательное изучение и углубление также создают условия для успешного становления и развития экологической культуры личности.

Третьей проблемой является фрагментарность и непоследовательность экологического образования, осуществление его усилиями отдельных педагогов – энтузиастов. При этом экологическое образование во многих случаях ограничивается лишь демонстрацией негативных последствий хозяйственной деятельности человека для мира живой природы, сообщением тревожных и угрожающих данных о состоянии биосферы, качестве окружающей среды, существующих экологических рисках, проблемах и угрозах. Указанная деятельность может формировать у школьников обманчивые пессимистические настроения: что же можно или нужно защищать, любить и беречь, чем восхищаться, если все уже отравлено и разрушено? Преодоление подобных затруднений видится в создании единой экологообразовательной среды школы, в которой экологическое образование последовательно и непрерывно реализуется через систему интегрированных уроков, элективных курсов, внеклассных форм деятельности, работы с родителями. Данная образовательная среда послужит средством, объединяющим всех участников учебно-воспитательного процесса в направлении достижения конкретной цели через систему отношений участвующих в ней субъектов. Именно их содержание, особенности и позитивный настрой являются важными факторами развития личности.

Создание подобной образовательной среды приобретает наибольшее предпочтение, позволяя использовать многообразие подходов, принципов, методов и форм деятельности для достижения целей экологического образования, как в учебной, так и во внеклассной и внешкольной работе. Экологическое образование, осуществляемое в рамках экологической составляющей базовых учебных предметов, а также в форме вариативного урочного и внеурочного компонентов учебного плана, отвечает требованиям обновленных ФГОС, направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, и позволяет не только повысить учебную мотивацию, делая изучаемый материал более интересным и практически значимым, но и эффективно формировать отдельные компоненты экологической культуры обучающихся.

Подводя итог сказанному, хочется отметить, что формирование экологической культуры – ведущая цель, на реализацию которой должна быть ориентирована вся система образования в целом, ведь гармония человека и природы возможна лишь через понимание сложности и многообразия их отношений. Понимание этого, в свою очередь, реализуется через научное мировоззрение, знание и, в конечном счете, через экологическую культуру личности.

ОДНА ИЗ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР

Филипенко И.Е.

Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, г.Санкт-Петербург

Современное общество характеризуется разнонаправленными сложно взаимодействующими процессами унификации и диверсификации, глобализации и вестернизации [1. С.6]. Эти процессы вызывали и вызывают существенные изменения в системе образования как основном институте целенаправленной социализации. Одно из таких изменений — взаимодействие педагогических культур, сущностью которого является сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования. Всё это

приводило к признанию педагогами явлений многообразия педагогических культур как педагогической и общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими лучших образцов и результатов творческого взаимного обогащения различных педагогических культур и их симбиоз (взаимодействие).

Одна из моделей формирования взаимодействия педагогических культур включает:

- цель, задачи и принципы формирования взаимодействия педагогических культур педагогов;
- характеристику основных блоков (довузовского, вузовского, послевузовского) взаимодействия педагогических культур с указанием целей, задач, компонентов, форм и методов решения поставленных целей и задач;
- условия реализации модели формирования взаимодействия педагогических культур будущих специалистов и критерии их сформированности.

Для вхождения в проблему построения модели автор собирается рассмотреть взаимодействие педагогических культур на пяти уровнях взаимодействия: социокультурном; психологическом; технологическом; организационном (бюрократическом) и духовно-нравственном.

Проблемы взаимодействия педагогических культур— прежде всего, это проблемы уровня соотношения культуры её субъектов. Создание структурно-функциональной модели осуществления взаимодействия педагогических культур представляет собой исследование, опирающееся на системный подход и предполагающее ориентацию на определённые (социокультурные, психологические и технологические) параметры модели, в результате чего должен возникнуть инновационный продукт, — общее представление о данном процессе.

Автор считает возможным констатировать, что моделирование в области осуществления взаимодействия педагогических культур должно базироваться преимущественно на культурно-коммуникативных основаниях и представляет собой системно-ориентационное моделирование, так как охватывает все компоненты данного процесса: а) цели и задачи; б) принципы; в) педагогические условия; г) функции и д) результат.

В условиях повышения роли взаимодействия педагогических культур в профессиональном педагогическом сообществе, ещё со второй половины 1985г. наблюдается всё более возрастающий интерес к информационной (знаниевой) культуре педагогов и вопросам её формирования. Она является неотъемлемой составляющей его профессиональной педагогической культуры, способствуя личностному росту и эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

Она представляет собой оптимальную совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих личностный рост и эффективное осуществление профессиональной деятельности. Однако говорить о наличии взаимодействия педагогических культур нельзя и в отсутствие у педагога определённой профессиональной и гражданской позиции (формирование гражданского общества как неотъемлемой составляющей взаимодействия педагогических культур).

Однако в любом случае технологический уровень взаимодействия педагогических культур определяет деятельностную природу педагогического труда. Она представляет собой высокий уровень владения методами и приёмами постановки и решения педагогических задач: аналитических, прогностических, исследовательских, рефлексивных и т.д.[2. С.56]

Владение основами информационных знаний, умение ориентироваться в профессиональных документных ресурсах позволяет повысить эффективность процесса обучения, культивирует потребность педагога в поиске новых знаний, формирует аналогичные потребности у обучаемых.

Всё это возможно при достижении определённых условий:

- целостности культурно-образовательного пространства российского школьного образования в парадигме общезначимых социально-культурных ценностей различных педагогических культур;
- гуманитаризации содержания образования [3. С.9];
- выявления и научного обоснования педагогических условий осуществления взаимодействия педагогических культур как содержательно-технологического комплекса;
- выявления динамики, процесса и возможных рисков взаимодействия различных педагогических культур для практики отечественного образования;
- социокультурной преемственности опыта взаимодействия педагогических культур;
- создания структурно-функциональная модель взаимодействия педагогических культур.

Приложение 1.

Список литературы

1. Хакимов Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального образования. / Э.Р. Хакимов. Дисс. докт наук. Ижевск, 2012. -296с.
2. Сластенин В.А. и др. Педагогика/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. -576с.
3. Журавлёва О.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования / О.Н. Журавлёва, Т.Н. Полякова // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых РАО. 2009. №1.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ «ТАЙНЫ» ИНСТИТУТА БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ

Бирюкова О.А.

Школа педагогики Дальневосточного федерального университета, г.Уссурийск

Во все времена прогрессивно мыслящие люди пытались найти решение так называемого «женского вопроса». Интерес к этой проблеме объясняется различными причинами и постоянно «подпитывается» из разных источников. Популярной остается тема борьбы женщин за получение высшего образования в конце XIX – начале XX вв. Однако предыстория этого процесса - женское образование в России в XVIII - начале XIX вв. мало освещена в научной литературе [1].

Время царствования Екатерины II принято считать «золотым веком образования». Едва вступив на престол, Екатерина II задумала образовательную реформу, в ходе осуществления которой возникла система народного просвещения. Главным помощником императрицы в деле просвещения стал президент Академии художеств И.И. Бецкой.

Екатерина II придерживалась мнения, что задача обучения не в сообщении ребенку известного объема знаний, а в возбуждении в нем самостоятельности, поэтому обучение должно быть наглядным. Учение надо делать приятным, чтобы оно казалось ребенку отдыхом, а не трудной работой; не принуждать к нему силой,

предоставлять в этом отношении свободу детям, не стеснять их независимость; дисциплина при воспитании должна не подавлять и уничтожать личность ребенка, а напротив, возбуждать и возвышать ее; воспитывать необходимо собственным примером, руководствуясь не прихотью и произволом, а доброжелательностью, воспитание должно начинаться с первых лет жизни ребенка, чтобы не дать времени пороку укрепиться в нем, надо удалять детей от дурного общества, в котором они могут заразиться [4].

Создавая Смольный институт благородных девиц («Императорское воспитательное общество благородных девиц»), последнему воспитательному принципу императрица придала особое значение [2]. Имея в виду сформулированные Екатериной II цели нового женского учебного заведения, И. И. Бецкой и его сотрудники внимательно изучили материалы о женских учебных заведениях на Западе и разработали Устав «Общества», который вобрал в себя лучшие педагогические идеи и во многом был выше Уставов западноевропейских учебных заведений того времени.

В Уставе нашли отражение взгляды Локка, Руссо, Дидро, Гельвеция, мысли аббата де Сен-Пьера, доктора Саншеса. Екатерина хотела давать женщинам не только воспитание, но и образование, и притом общее, а не приспособленное к каким-нибудь специальным «женским» целям. Конечную цель воспитания составители Устава Смольного института видели в том, чтобы «…девицы не привыкли излишне важничать и излишне унылый вид являть, были не по принуждению скромны, ласковы, вежливы и учтивы, умели преобразовывать сведения, не столь ученые, сколь общие» [2].

В образовании, какое полагалось Уставом для воспитанниц Смольного, четко просматриваются две цели – внешняя и внутренняя. Внешняя должна была достигаться обучением воспитанниц иностранным языкам так, чтобы они умели не только хорошо читать и писать на них, но и говорить. Внутренняя - дать воспитанницам материал для развития самостоятельного мышления, для расширения дальнейших их познаний.

Устав разделял воспитанниц на четыре возраста, таким образом, что каждая воспитанница, поступив в «Общество» в шестилетнем возрасте, должна была пробыть в нем не менее двенадцати лет. Устав определил численность обучающихся в двести девиц благородного дворянского сословия. Во главе учебного заведения ставилась начальница, второй по значимости после нее была правительница - помощница по воспитательной части. По Уставу предусматривалось двенадцать учительниц на двести воспитанниц [4].

Программа обучения была разделена по возрасту. Первому возрасту (6-9 лет) преподавали: Закон Божий, русский и иностранный языки (французский, немецкий и итальянский), арифметику, рисование, рукоделие и танцы. Во втором возрасте (9-12 лет) к вышеперечисленным предметам прибавлялись история, география, практическое знакомство с домашним хозяйством. Третьему возрасту (12-15 лет) продолжалось преподавание тех же предметов с прибавлением словесных наук, опытной физики, архитектуры и геральдики (последняя была исключена из программы в 1783 году). Четвертый возраст (15-18 лет) был посвящен повторению пройденного и усиленным практическими занятиями по домоводству, рукоделию, счетоводству. Впоследствии сюда добавили геометрию.

Строго по возрасту определялось и время для сна. Младшим полагалось спать девять часов, а старшим - семь с половиной, причем вставать они должны были в одно время, а ложиться - в разное.

Повседневная жизнь в Смольном отличалась простотой и однообразием, строгим порядком и дисциплиной. Внешний вид смолянок был прост и скромен: одевались и причесывались они строго по форме, никаких вариаций не допускалось. Каждому возрасту соответствовал определенный цвет одежды: девочки первого возраста носили платья кофейного цвета; для девочек второго возраста полагалась форма голубого цвета; в третьем возрасте форма была серого цвета, а в четвертом возрасте носили платья белого цвета.

Режим для воспитанниц предусматривал подъем в 6.00; с 6.00 до 8.00 - туалет, молитвы; с 8.00 до 9.00 - завтрак; с 9.00 до 12.00 - занятия в классах с перерывом; с 12.00 до 14.00 - обед и прогулка; с 14.00 до 17.00 - занятия в классах (с переменой учителей); с 17.00 до 18.00 - чай; с 18.00 до 20.00 - приготовление уроков и прогулка; с 20.00 - ужин.

Воспитательная сторона была подчинена выработанной И. И. Бецким особой системе, которая имела в виду физическое, физико-моральное, собственно моральное и дидактическое воспитание.

Для физического воспитания девочки были разделены на четыре возраста, и каждый возраст был подчинен особому ритуалу и специальной педагогической выправке. Воспитанницам предписывалось чаще бывать в движении на свежем воздухе и летом и зимой. Дети проводили много времени в саду на берегах Невы. Зимой они катались на коньках и на санках; летом играли в лапту и пятнашки; для младших практиковалась игра в мяч, для старших – в лаун-теннис и крокет. В 1840 году кроме педагогической гимнастики вводится врачебная гимнастика. А с начала XX века была введена обязательная гимнастика для всех. Шестые и седьмые классы занимались еще и ритмической гимнастикой.

Детей запрещалось кормить пряными и возбуждающими веществами и требовалось приучать их «…есть все, что есть только можно, и в выборе приправ к кушанью не быть прихотливыми». Реестр кушанью (меню) гласит: «Пища должна быть здоровой и в таком количестве, чтоб для удовольствия всех было достаточно».

Физико-моральное воспитание основывалось на тезисах: «Праздность есть мать пороков, а отец всех добродетелей – трудолюбие» и «Трудами и непрестанным телодвижением, отгоняя уныние, леность, грусть, они предшественники дурных нравов, человек сохраняет силу, бодрость и веселость духа, столь нужных и для здоровья, и для доброты сердца».

В 1853 году появились ежедневные трудовые занятия: уроки кройки, шитья, вышивания, вязания, токарного дела. На протяжении всего обучения изучалась экономия и домостроительство с прикладными занятиями. Девочек 12-15 лет обучали ведению хозяйства на практике.

Собственно моральное воспитание опиралось главным образом на требование «удалять от слуха и зрения детей все то, что хоть тень порока имеет». Для чего и возникла необходимость учреждать совершенно закрытое учебное заведение.

Дидактическое воспитание осуществлялось посредством следования правилу действовать на девочек только личными нравственными примерами: учителя обязывались обращаться с «благородными девицами» кротко, гуманно, ласково и справедливо. Умеренность, кротость и благоразумие должны были быть главными качествами воспитателей. Телесные наказания не допускались вовсе. Средством исправления провинившихся служило пристыжение перед всем классом, «дабы стыд одной служил всегда к воздержанию других от подобных поступков» [4]. Но применялась эта мера лишь в очень важных случаях, к которым относились нарушение благочиния во время молитвы или при церковном богослужении.

Основная педагогическая нагрузка в Смольном институте лежала на хрупких плечах классных дам. Они заботились о воспитании характера, успехах, поведении, манерах и гигиене воспитанниц. Впоследствии классными дамами в институте работали многие его выпускницы. За многолетний труд для классных дам был установлен особый наградной знак – «Оранжевый бант "За труды"» и серебряный с эмалью «Знак Учреждений Ведомства Императрицы Марии Федоровны».

Значительные успехи в деле светского воспитания девушек определялись, прежде всего, подбором преподавателей. В разные годы занятия по русскому языку и словесности вели А.В. Никитенко, Н.А. Вышнеградский, О.Ф. Миллер; по истории - И.П. Шульгин, Н.И. Семеневский, В.С. Борзаковский, И. И. Лаппо; по музыке - И. Прач, И. Кавоз; по истории изящных искусств - главный хранитель Эрмитажа Л. И. Сомов; по рисованию - профессор Академии художеств В.К. Жибуев. Инспектор классов К. Д. Ушинский оставил заметный след в деятельности института: он провел в нем ряд прогрессивных преобразований, в числе которых новый учебный план с большим количеством часов, отведенных на русский язык, географию, историю, естествознание и др.

Показательно, что за 150 лет существования Смольного института в нем сменилось всего 9 начальниц [3]. Начальницами Смольного были: Анна Сергеевна Долгорукая (1764 г.), Софья Ивановна де Лафон (1764-1797 гг.), Елизавета Александровна Пальменбах (1797-1802 гг.), Юлия Фёдоровна Адлерберг (1802-1839 гг.), Мария Павловна Леонтьева (1839-1875 гг.), Ольга Александровна Томилова (1875-1886 гг.), Мария Петровна Новосильцева (1886-1895 гг.), Елена Александровна Ливен (1895-1915 гг.), Вера Васильевна Голицына (1915-1919 гг.).

В Смольный институт, учрежденный первоначально как закрытое привилегированное учебное заведение, принимались исключительно дочери знатных потомственных дворян и высших чиновников. Однако в 1765 году при институте открылось отделение и «для мещанских девиц» (недворянских сословий, кроме крепостных крестьян), где они получали элементарную общеобразовательную подготовку и обучались домоводству [3].

Девицы из благородных семей по окончании института получали службу при дворе, некоторые из них становились фрейлинами. Девушки, которые воспитывались в мещанском отделении института, впоследствии могли рассчитывать на должность гувернанток.

Устав института был строг – видеться с родными девушки могли только по выходным и праздникам и только в присутствии начальницы. Родители и родственники давали письменное обязательство о том, что они ни под каким предлогом не станут требовать обратно отданную туда на воспитание девочку.

В разные годы среди воспитанниц Смольного были: дочь А.В. Суворова, жена А.Н. Радищева, дочери Ф.И. Тютчева, Елена Полтавцева – будущая жена генерала Дмитрия Скобелева и мать генерала Михаила Скобелева, начальница лазаретов во время русско-турецкой войны 1877-1878 годов.

Из стен «Общества» вышло много педагогов: С.И. Сабо - начальница Санкт-Петербургского института принцессы Ольденбургской; Н.К. Неманн - начальница первого женского пансиона в Ярославле. В 1900 году одной из выпускниц стала Мария Добролюбова - педагог, сестра милосердия, революционер и сестра поэта

Александра Добролюбова. В 26 лет она покончила с собой, не найдя в себе сил совершить теракт, организованный эсерами.

Выпускницами Смольного были многие образованные женщины: физик В.Е. Богдановская и первая в России женщина-архитектор Н.А. Новаковская. В 1911 году институт окончила Нина Комарова - будущая поэтесса Нина Хабиас и одна из первых футуристок. В 1895 году выпускницей Смольного была Ксения Эрдели – арфистка, композитор, педагог, народная артистка СССР и основоположница советской школы исполнительства на арфе [3].

Основанный Екатериной II по инициативе И. И. Бецкого в 1764 году Смольный институт («Императорское воспитательное общество благородных девиц») был создан для того, чтобы «дать государству образованных женщин, хороших матерей, полезных членов семьи и общества» [1]. Институт многие годы являлся образцом для устройства всевозможных женских заведений: пансионатов для девиц, женских институтов, частных женских пансионов. По подобию Смольного возникли 27 таких же учебных заведений во всех губернских городах, где в девочках воспитывали почтение к старшим, чувство благодарности, доброжелательности, опрятность, бережливость, учтивость, терпение, трудолюбие и прочие добродетели [2].

Список литературы

1. Кацалова, Н.Ф. Из истории женского образования в России. Смольный институт – первое женское учебное заведение [Текст] / Н. Ф. Кацалова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г.Уфа, июнь 2011 г.). - Уфа: Лето, 2011. - С. 44-47.
2. Козлова, Н.И. Из истории женского образования в Санкт-Петербурге. - СПб., 1996.
3. Корнилов, А.А. Курс истории России XIX века. - М., 1993.
4. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1-2. - М., 1993, 1999.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ДИАЛОГ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ С НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СООБЩЕСТВОМ

Рязанова Е.Л.

Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова

Сегодня, как, впрочем, и ранее, педагогическое знание предназначено для трансляции в образовательный процесс, и в большей степени обусловливает формирование качеств личности и когнитивных стратегий субъектов общего среднего, среднего и высшего профессионального образования – того «багажа», с которым школьник или студент будут позиционировать себя в социуме. А продуктивность трансляции педагогического знания в практику образования в конечном счете обусловливает возможность выполнения педагогикой главной своей миссии – воспроизводства интеллектуального и духовного потенциала нации.

Сложность и смысловая неоднозначность педагогического знания детерминирует слабую «надежность» прогнозирования того, как найденный тем или иным исследователем подход, методика или технология обучения (воспитания) смогут встроиться в тот или иной образовательный сегмент, какие результаты будут достигнуты. Все это заставляет, в частности, говорить о рисках в процессе внедрения педагогических инноваций в практику, и в качестве средства их предотвращения предложить научно-педагогический диалог, в процессе которого получают поддержку научного социума, дополняются, корректируются, наполняются новым смыслом или отвергаются авторские исследовательские идеи. Подходы, стратегии, и образовательная практика получает научно обоснованный продукт.

Философский подход к диалогу определяет его как специфический способ реализации сущности человека, в некотором смысле обобщенное определение гуманитарного мышления, уникальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре – в атмосфере диалога происходит становление человека в принципе и индивида в эмпирической реальности в частности, творение смыслов и ценностей его духовно-практической жизни (М.М. Бахтин, В.В. Библер) [1]. Темы, связанные с диалогом, в качестве содержательной основы предполагают использование ресурсов так называемой социальной эпистемологии, которая обсуждает проблему научной коммуникации, и задача состоит в поиске и обосновании критериев, норм, правил этой коммуникации [2]. Для нашего рассмотрения здесь важно то, что с появлением языковой экспрессии коммуникации последняя раздвоилась на знаковую манифестацию (фактически, речь) и интенции манифестирующего, - фактически, выдвигаемые ими смыслы, а диалог дает возможность задать вопрос и

уточнить интенцию, смысл того или иного высказанного выражения, умозаключения, вывода. На это обращает внимание в своих работах А.Ю. Антоновский [3]. Важно также и то, что в процессе диалога достигается та или иная степень понимания друг друга его участниками; при этом последнее видится философами как способность констекстуализации речи и текста исходя из некоторой культурной традиции. Тогда научная рациональность предстает в форме дискурса и диалога, реализующих собой коммуникативные правила и условия коммуникации в рамках данной культуры [4, 6].

В контексте рассматриваемой в данной статье темы необходимо подчеркнуть диалогичность самого педагогического знания и процесса его «добывания». Как указывают в своих исследованиях многие авторы, познавательный диалог обладает специфической структурой: его предмет содержит в себе ситуацию неопределенности в системе знания, которой надлежит проясниться в той или иной степени в процессе диалогического взаимодействия. Как правило, в диалоге «присутствуют» две или более внешне различные, но принципиально соизмеримые, сопоставимые, возможные для расположения в один смысловой и логический ряд позиции, точки зрения его участников; участники диалога находятся в состоянии «со-мышления», хотя каждый из них, как правило, предлагает собственный вариант решения проблемы, собственное мнение, индивидуальный взгляд на тот сегмент окружающего мира, который обсуждается, и специфический подход к его исследованию. В ряде случаев поэтапное развитие диалога приводит к «вызреванию» если не единой для всех участников, то хотя бы некоторых аспектах сходной точки зрения, позиции и т.п.» [4,5]. Интересно в связи с этим мнение И.Т. Касавина, отмечающего, что в идеале диалог есть ситуация «равноправного общения», когда ни одна из сторон не навязывает своего опыта другой, все происходит в формате «симметричного продуктивного общения» [1].

Очень часто в процессе диалога несовместимые позиции, точки зрения участников и т.п. могут быть рассмотрены в логике принципа дополнительности, то есть определения того, не являются ли они лишь «разными сторонами одной медали», разными ракурсами одного и того же феномена, когда каждый по отдельности не может дать исчерпывающий картины данного феномена и только вместе они способны дать некое подобие такой картины;

- соблюдение этических правил «хорошего тона» дискуссии, включающих недопустимость перехода с сути критикуемых взглядов на личность оппонента, приписывания ему таких смыслов и трактовок, которых он никогда не предъявлял, проявление готовности принять (полностью или частично) точку зрения оппонента, если она будет должным образом обоснована и фактуально подкреплена.

Все это именуется научно-педагогической диалогической культурой. Раскрывая содержание этого понятия, мы считаем целесообразным вдобавок к отмеченному выше представить ряд тезисов.

Поисковый устный диалог продуктивен только в том случае, когда каждый из участников заявляет свою позицию кратко, с использованием ярких и понятных другим участникам образных стилистических форм. Если требуется раскрытие авторской позиции, то оно также осуществляется по возможности максимально кратко (в противном случае мысль собеседника теряет транслируемую автором суть), например, такими фразами: итак, в пользу выдвигаемого мною подхода к организации учебной деятельности … свидетельствуют следующие обстоятельства: … (идет перечисление); при этом неизбежен … (такой-то негатив), который по силе своего проявления (влияния) резко уступает прогнозируемым положительным приращениям … (указывается, каким конкретно) для личности обучаемых и может быть компенсирован … (таким-то способом).

Следующий тезис таков: каждый из участников диалога должен быть заранее готов к тому, что его позиция не будет сразу адекватно понята оппонентом, и обязательно имеет в запасе несколько вариантов раскрытия, обоснования, доказательства своей идеи «другими словами», нежели те, что предполагается использовать в первой попытке.

Важно отметить также, что каждому из участников желательно внимательно слушать партнера по диалогу, поддерживая «нить разговора», не уводя его в сторону от основной линии обсуждения, не приписывая оппоненту того, чего он не произнес явно, не домысливает за него следствий высказанного (конечно, за исключением случаев, когда этот вывод очевиден и сам собой напрашивается), коротко говоря, каждый из партнеров стремится максимально соблюдать правила логической корректности диалога. Вместе с тем желательно, чтобы каждый из участников диалога старался максимально внимательно «чувствовать ситуацию», иногда предвосхищая возможный ход мысли партнера и свою реакцию, проявляя импровизированную готовность, предполагающую способность на ходу выдвинуть веское возражение, ответить партнеру по существу, подобрать дополнительные доводы для защиты своей позиции. Иногда в процессе диалога вместо примера позитивного характера (может быть, эталонного или близкого к нему) полезен контрпример – того, «как делать не надо».

С процессуально-технологической точки зрения диалог представляет собой своеобразную форму вербального обмена между его участниками вопросами, мнениями, суждениями, точками зрения, выводами, доказательствами и обоснованиями и т.п., в результате которого каждый из участников: а) либо остаётся при

своём мнении, быть может, даже «укрепляясь» в нём; б) либо получает информацию к размышлению на основе тех или иных опровержений, прозвучавших в процессе диалога и достаточно обоснованных оппонентами; в) либо кардинально меняет свою точку зрения; и всё это происходит на основе применения различных логических процедур в конкретных условиях, содержательных «отсылов» и других приёмов мыслительной деятельности. Потому исследование данной темы очень важно для выработки научно-практическим сообществом грамотных образовательных решений, опосредующих разработку практических методик и технологий.

Список литературы

1. Микешина Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии. -- М.: Российская политическая энциклопедия. -- 2009. -- 567с.
2. Касавин И.Т. Спор о понятиях или различия по существу // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. XVII. № 3. С. 78-89.
3. Антоновский А.Ю. Коммуникативная рациональность – внешняя и внутренняя // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. XVII. № 3. С. 71-83.
4. Коржуев А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. – М.: Академический проект, 2006. – 160 с.
5. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 188 с.
6. Коржуев А.В., Попков В.А. Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения. –М.: Изд-во МГУ, 2001. – 432с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА НА ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ

Бобылева А.А.

Оренбургский государственный аграрный университет, г.Оренбург

Одним из педагогических условий ориентации старшеклассника на гуманистические ценности в профильном образовании является построение адекватной системы педагогического сопровождения данного процесса. Ориентация старшеклассника на гуманистические ценности определяется нами как сложное динамическое образование личности, интегрирующее в себе процесс и результат осознанного освоения (принятия) гуманистических ценностей, социальных норм, образцов поведения и отношений в целях выбора стратегии своего жизненного пути. В свою очередь, педагогическое сопровождение определяется нами как тип педагогической деятельности, сущность которого состоит, с одной стороны, в предупреждающем процессе научения старшеклассника самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, с другой стороны, в постоянной готовности адекватно реагировать на ситуации эмоционального дискомфорта ребёнка.

Реализация данного педагогического условия – педагогического сопровождения ориентации старшеклассника на гуманистические ценности – предполагает участие педагогов в разработанном нами Проекте «Ориентация старшеклассника на гуманистические ценности в условиях гуманизации образовательного пространства», состоящем из совокупности модулей.

Пропедевтический модуль представляет собой деятельность «Клуба молодых педагогов» по реализации компенсаторной функции (способствующей удовлетворению потребностей школьников, связанных с их стремлением к взрослости) педагогического сопровождения в образовательном пространстве школы. В нём предусмотрены такие направления, как: 1) Природный мир и старшеклассник; 2) Природный мир и социальная среда; 3) Природный мир как культурная среда; 4) Природный мир как информационная среда; 5) Природный мир как пространство чувств старшеклассника; 6) Коммуникативная составляющая ориентации старшеклассника на гуманистические ценности.

Информационно-прикладной модуль для учителей-классных руководителей реализовывается в ходе практикума «Педагогическое корректирование субъект-субъектных отношений в системе “педагог – воспитанник”», который включает в себя следующие темы: 1) «”Культурное воздействие” не есть “культурное насилие”»; 2) «Идея абсолютной ценности ребенка: миф или реальность?»; 3) «Категория “ориентация личности на гуманистические ценности” – антропологическая константа?»; 4) «Педагогический процесс и реабилитационное подпространство, центрированное на ребёнка».

Развивающе-образовательный модуль для разных категорий учителей представлен тренингом «Выбор методов и приёмов социально-педагогического сопровождения» и состоит из ситуативных заданий, направленных на оказание помощи школьнику в обретении собственного культурного опыта в интересной для него практической деятельности (проектно-исследовательской, практико-ориентированной, прикладной), в противовес познанию культурного опыта по рассказам об опыте других.

Тематика занятий данного модуля: 1) Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и новые задачи развития образования; 2) Проблема формирования культуры личности и гуманистические ценности по О.С. Газману; 3) Положения ценностно ориентированного подхода и их сущностные характеристики; 4) Формы существования гуманистических ценностей (определение форм на основе диалектики); 5) Педагогические аспекты ценностных ориентаций в работах А.В. Кирьяковой; 6) Гуманистические ценности как составная часть психологической структуры личности; 7) Система ценностных ориентаций и ориентация старшеклассника на гуманистические ценности: панорама смыслов.

Освоение педагогами технологии педагогического сопровождения ориентации старшеклассника на гуманистические ценности в профильном образовании должно происходить в соответствии со следующими этапами: диагностическим (выявление и фиксация проблемы), поисковым (совместный поиск причин возникновения проблемы), договорным (проектирование действий каждой из сторон с распределением функций и ответственности), деятельностным (обеспечение успеха в разрешении проблемы) и рефлексивным (анализ достигнутого в решении проблемы).

Так, на первом этапе – педагогической диагностики выявляются наиболее типичные проблемы старшеклассников в организации собственной деятельности по освоению (принятию) гуманистических ценностей, социальных норм и образцов поведения: старшеклассники могут не осознавать значения гуманистических ценностей, не соотносить их с системой личных ценностей. Выявленные проблемы должны рассматриваться с учётом индивидуальных особенностей учащихся с целью определения возможных факторов риска для личностного развития каждого ученика, на основании чего затем делаются выводы о более эффективных путях дальнейшей ориентации на гуманистические ценности.

На этапе целеполагания основной задачей для субъектов педагогического сопровождения является определение комплекса целей помощи конкретным ученикам и ориентации их на решение выявленных проблем. Педагогическим аспектом целеполагания являются: осознание спектра объективных ценностей культуры, умение выбирать нравственные ориентиры как основу жизнедеятельности, осознание личной значимости гуманистических норм.

Третий этап процесса педагогического сопровождения связан с прогнозированием и планированием решения задач по достижению поставленных целей. Педагогическое сопровождение на данном этапе выполняет активизирующую функцию, которая заключается в том, что старшеклассник приобретает способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить «избыточные» цели, выбирать наиболее эффективное решение проблемы, что содействует преодолению затруднений в различных видах деятельности. Такая активность должна не только стимулироваться, но и поощряться, а старшеклассник должен выступать как инициатор, способный приложить усилия по освоению (принятию) гуманистических ценностей.

Четвертый этап характеризуется педагогическим сопровождением проектно-исследовательской деятельности старшеклассника. Сопряженность данной деятельности с процессом ориентации старшеклассника на гуманистические ценности определяется взаимосвязанностью составляющих ориентации личности на гуманистические ценности («поиск – оценка – выбор – проекция» и адекватных методов, приёмов и средств осуществления проектно-исследовательской деятельности.

И наконец, пятый этап педагогического сопровождения – этап анализа результатов произведённых действий и их оценка. При анализе результативности учителя должны стремиться к показателям, фиксирующим ученика как целостную личность с акцентом на нравственные ориентиры. При этом должны учитываться не только достижения программных требований, но и перспектива развития личности и её ориентации на гуманистические ценности.

Таким образом, процесс овладения педагогическим коллективом технологией педагогического сопровождения ориентации старшеклассника на гуманистические ценности осуществляется поэтапно: от пропедевтической деятельности по разрешению возникающих проблем работы со школьниками – к осмыслению сущности процесса педагогического сопровождения – к практико-ориентированной деятельности в реальных условиях образовательного учреждения с включением компенсаторной функции ориентации старшеклассника на гуманистические ценности. При этом немаловажным является согласование методов сопровождения с содержанием и методами построения образовательного процесса в школе, его направленностью на снятие возникающих проблем в окружающей действительности.

В процессе педагогического сопровождения важно поддерживать и направлять самоанализ старшеклассника, содействовать его осознанным действиям в ситуациях значимого выбора. Стимулируя проявление данных качеств у старшеклассника, помогая ему осознавать их (свою обращённость на внешний мир и на свое «Я»), поддерживая в нём эти способности, педагог активизирует в школьнике значимость субъектных свойств для нахождения способов ориентации личности на гуманистические ценности.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М.: НИИ шк. технологий, 2010. 336 с.
2. Бобылева, А.А. К проблеме ориентации старшеклассника на гуманистические ценности [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный науч. журн. 2011, Янв. ART 1513. URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1513.htm.
3. Бобылева А.А. Технология социально-педагогического сопровождения гуманистической ориентации школьника // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. «Педагогические науки». 2010. № 4 (48). С. 72 – 76.
4. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. 2-е изд., перераб. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2000. 188 с.
5. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Психология и педагогика социального воспитания : материалы науч.- практ. конф. Кострома: [Б.и.], 2005. С. 322 – 329.
6. Шубина О.А. Гуманистические ценности в структуре жизненных ориентаций студенческой молодёжи: автореф. дис … канд. социол. наук. Екатеринбург, 2008. 18 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Лосев А.Л.

Поволжский государственный колледж, г.Самара

Профессиональное самоопределение является одним из наиболее значимых этапов в жизни каждого человека. Правильный выбор профессии - залог его «устойчивости» в обществе, стабильного позитивного внутреннего настроя, удовлетворенности жизнью в целом.

Безусловно, на выбор сферы профессиональной деятельности оказывает большое влияние индивидуальные способности и сферы проявления интереса. Но и факторы влияния внешней среды на этот процесс нельзя оставить без внимания. К таким факторам можно отнести ситуацию в обществе, в котором происходит формирование человека как субъекта деятельности; престижность избранной профессии; условия, в которых будет осуществляться будущая профессиональная деятельность; ситуация сложившиеся на рынке труда; мнение ближайшего окружения человека (друзей, родителей), их уровень культурного развития и некоторые другие специфические факторы.

Но основная роль в процессе профессионального самоопределения принадлежит, на наш взгляд, психологическим фактором. По мнению ряда исследователей, интерес к будущей деятельности является важнейшим компонентом мотивации. Интересы подразделяют на профессиональные и целевые. При профессиональных интересах человек получает положительные эмоции от самого процесса деятельности, при целевых интересах он испытывает удовольствие от значимости поставленной цели. [1,116]

Выбор профессии - чаще всего осознанный выбор, который определяется состоянием на данный момент, мотивационной сферы, глубоким личностным самоанализом, собственных интересов, потребностей и профессиональной пригодности к избранной деятельности.

Выбор профессии – это акт профессионального самоопределения, это осознанное, самостоятельное определение смысла предстоящей профессиональной деятельности в данных социально – экономических условиях [4,29]

На наш взгляд, не следует считать определение будущей профессии финальным этапом профессионального самоопределения. Профессиональная деятельность - это долгий путь, на котором человек последовательно принимает определенное решение. Это – процесс саморазвития, базирующегося на опыте прошлых лет и определяющего его будущего.

Исследователи профессионального самоопределением в подростковый период считают, что внутренняя активность человека в этот период вполне может привести к трансформации собственных желаний, требований окружающей среды, их сочетаемости, что в конечном итоге может привести и к трансформации первоначального выбора профессии. На данном этапе становления общества приоритетным фактором при выборе будущей профессии является личностно – материальный. Общественная мотивация все чаще и чаще отступает на второй план. [3,15]

От того, насколько правильно сделан профориентационный выбор, зависит уровень гармонии во взаимодействии человека и окружающего его мира. Правильность данного выбора , в свою очередь, зависит от ряда причин:

1) адекватная оценка собственных взаимодействий человека и требований, предъявляемых выбранной профессией;
2) адекватная оценка уровня собственных притязаний.
3) индивидуальные особенности развития самосознания человека.
4) уровень самоконтроля человека и окружающего мира. [3,15]

Ошибочный выбор профессиональной деятельности возможен под влиянием как объективных, так и субъективных факторов. К первым можно отнести отсутствие внешних условий, необходимых для осуществления задуманных планов, например, отсутствие профильного учебного заведения в регионе проживания, высокая стоимость обучения и т.д. .

К субъективным факторам можно отнести неадекватное представление собственных профессиональных наклонностей, нечеткое представление о том, чем предстоит заниматься в будущем.

Большое влияние на профессиональное самоопределение оказывает само обучение в учебном заведении. В этот период происходит значительное увеличение объема информации о предстоящей профессиональной деятельности, что неизбежно сказывается на формировании как негативного, так и позитивного отношения к выбранной профессии.

По данным, полученным в результате анкетирования первокурсников, лишь половина из них полностью уверены в правильности своего профессионального самоопределения. [5,334]

Однако, по утверждению исследователей, работающих в области изучения профессионального выбора, возможно прогнозирование степени удовлетворенности личности собственным выбором. Посредством всестороннего анализа ее профессиональных интересов, который может способствовать более адекватному выбору профессии. [5,340]

Несмотря на наличие связи профессиональных интересов и личностных особенностей, по мнению ряда исследователей, достижение значимых успехов профессиональной деятельности в основном зависит от профессиональных интересов. Именно они оказывают влияние на формирование удовлетворенности профессией как в процессе ее усвоения, так и в последующей профессиональной деятельности. Позитивное отношение к профессии - основное условие успеха в профессиональной деятельности.

Выбор будущей профессии, как и любой другой выбор, представляет собой принятие определенного решения. Это процесс предпочтения одного элемента из существующих в данной ситуации альтернативных вариантов. Выбор будущей профессии – это чрезвычайно сложный ментальный процесс, требующий наличия глубоких знаний о ней, представления собственных целей, способов их достижения, предвидение возможных последствий принятого решения. Это – осознанные действия, развернутые во времени.

Являясь мотивированным поведением, профессиональный выбор происходит под воздействием двух факторов: личностного и ситуационного. Личностный фактор – это совокупность потребителей, мотивов, личностных установок и ценностей. Ситуационный фактор – это совокупность условий, окружающих человека извне (отношение с другими людьми, оценки и реакция окружающих на предполагаемый выбор и др.). [6,121]

Выбор профессии – это, по сути, проблема определения смысла жизни. Но при решении данной проблемы довольно часто происходит замена понятия “смысл” на понятие “значение”. При этом неизбежно профессиональная деятельность отдаляется от личности. Человек перестает развиваться как личность и превращается в робота – функционала, просто живущего и выполняющего свою работу. Только с обретением цели профессиональная деятельность может занять место в ряду жизненных смыслов. [2,179]

Ценностные отношения к выбранной профессии возможны только тогда, когда она не вступает в противоречие со сформировавшимися ранее личностными установками. Только тогда возможно профессиональное становление личности. В этом заключается неразрывная дуалистическая связь личностного и профессионального развития.

Есть все основания полагать, что в нынешних социально-экономических условиях наблюдается процесс ломки устоявшихся стереотипов относительно профессии. Из-за расплывчатости ценностных представлений о

профессиональной деятельности, как в сознании отдельного человека, так и общества в целом, во главу угла ставится не сама профессия, а определенный жизненный уровень, который достигается при помощи данной профессии. Иными словами, профессия все чаще становится лишь инструментом добывания материальных благ.

Отношение к педагогической деятельности неоднозначно и порой противоречиво. Оно напрямую связанно с тем социально-экономическим уровнем, на котором находится общество на данном этапе своего развития.

В эпоху экономического роста и процветания, образованию уделяется пристальное внимание. Ему отводится весьма важная роль распространителя достижений в области науки и культуры, передачи их подрастающему поколению. Во времена экономического спада, интерес к профессии учителя существенно падает. Появляется мнение, что все неудачи в обществе напрямую связанны с неспособностью образования выполнять свои задачи, ставится под вопрос квалификация педагога.

Следует заметить, что в современном обществе, человек, выбирая тот или иной перспективный вид деятельности, во главу угла ставит не только обретение в процессе этой деятельности положительных эмоций, но и типично прагматические цели. Внешняя мотивация уступает место внутренней, общественная значимость профессии теряет силу, личностные, наоборот, набирают вес.

Предметом нашего дальнейшего исследования являются студенты инженерно-педагогического отделения Поволжского государственного колледжа, получающие по его окончании диплом мастера производственного обучения с правом преподавания специальных технических дисциплин. Однако, анкетирование, проведенное среди студентов выпускного курса по специальностям «Сварочное производство», «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования», «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» показало, что лишь незначительная часть студентов этого отделения рассматривает педагогическую деятельность в качестве основной, связывая свою дальнейшую жизнь исключительно с полученной в колледже технической специальностью. Будучи типичной, данная ситуация приводит к кадровому дефициту мастеров производственного обучения/преподавателей технических дисциплин в большинстве средних специальных учебных заведений.

На наш взгляд необходимо дальнейшее, более глубокое изучение этой проблемы с последующей методической разработкой комплекса мер, направленных на позитивное изменение сложившейся ситуации.

Список литературы

1. Галаль А.С. Структура профессиональной мотивации у студентов педагогических университетов (опыт сравнительного российско-йеменского исследования). Дисс…к. психол. н. - СПб., 2001 - 178 с.
2. Котов И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов н/Д., 1997. - 193с.
3. Мисиров Д.Н. Трансформация мотивов выбора профессии в юношеском возрасте. Автореф. к. психол. н. – Ростов/Д., 2000.-23с.
4. Пряжников С.Н. Профессиональное и личностное самоопределение.-М., 1996.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999. - 627 с.
6. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека// Вопр. психол. 1996 №3. С. 116-132.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Хачатурова К.Р.

ГБОУ школа №129 г.Санкт-Петербург

В основе создания «Программы развития творческого потенциала учащихся основной школы» положены дидактические условия, которые активизируют познавательную, творческую деятельность школьников.

Цель Программы – развитие творческого потенциала учащихся основной школы на уроках естественнонаучного цикла с учетом их индивидуальных учебных возможностей и потребностей.

Программа рассчитана на учащихся 7-9 классов общеобразовательной школы. Она обеспечивает раскрытие познавательной деятельности учеников и является основой развития творческого потенциала учащихся основной школы в процессе изучения дисциплин естественнонаучного цикла.

В Программе значительное внимание уделяется формированию, усвоению и развитию естественнонаучных понятий, а именно: четкому выделению необходимых и достаточных признаков понятий; правильному подбору примеров, обеспечивающих осознание учащимися существенного в объектах; рациональному сочетанию

индукции и дедукции, формированию обобщений и использованию их в дальнейшей познавательной деятельности; использованию определений с целью уточнения формирующих понятий; выработке у учащихся умений осуществления прямых и обратных операций с понятиями; использованию понятий при решении познавательных и практических задач.

Задачи Программы предусматривают:

1. Развитие творческого потенциала учащихся основной школы, устойчивых творческих интересов, целеустремленности творческих поисков.

2. Формирование и развитие продуктивной мыслительной деятельности школьников, воображения, интуиции.

3. Максимальную стимуляцию саморегуляции учебной деятельности.

4. Создание условий для заинтересованности предметом.

5. Развитие инициативности и активности школьников.

6. Формирование и развитие различных глубоких, прочных системных знаний, умений и навыков.

7. Формирование настойчивости при выполнении творческих заданий.

Научным обоснование программы развития творческого потенциала учащихся основной школы является учет обоснованных научных исследований.

З.А. Абасов отмечал, что школьное образование должно быть достаточно эластичным, чтобы оно давало пространство здоровым, четко выраженным индивидуальным особенностям каждого ученика. Все положительное, ценное из личных дарований и склонностей, должно быть развито [1, с. 56-62].

Г.Н. Щукина считает, что процесс обучения представляет собой сложное единство деятельности учителя и деятельности учащихся, направленное к общей цели – получение учащимися знаний, умений, навыков, их развитие и воспитание [3, с. 187].В центре процесса школьного обучения находится познавательная деятельность ученика, его постоянное движение к познанию все более широкого круга явлений и процессов, к пониманию все более глубоких и существенных связей и зависимостей между изучаемыми процессами и отраслями научных знаний.

Базовыми научными идеями и подходами, на которых построена программа являются:

1. Мотивация учения. Не сформированность у школьника положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности может стать главной причиной его слабой успеваемости. Усилия учителя должны быть направлены на формирование устойчивой мотивации достижения успеха и развитие учебных интересов.

2. Индивидуализация и дифференциация учебной деятельности. В начале XXI века дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания учащихся стала основополагающим принципом работы средних общеобразовательных учебных заведений России и предусматривает обеспечение условий для мотивации учения. Создается педагогическая система на основе учета образовательных потребностей, возможностей и познавательных интересов школьников, которая обеспечивает как работу с одаренными детьми, так и предупреждения неуспеваемости и отставания учащихся.

Дифференцированное обучение – это обучение, базирующееся на принципе разделения, расслоения целого на различные части, формы, ступени и педагогической технологии дифференцированного обучения и создания различных условий обучения для различных образовательных учреждений, классов, групп с целью учета индивидуальных особенностей школьников [5].

Индивидуальный подход является необходимым условием эффективности педагогического процесса и творческого развития учащихся. Каждый ученик является индивидуальностью, имеет присущие ему особенности, влияющие на успешность учебной работы, скорость и прочность запоминания и осмысления учебного материала, на интерес к учебному предмету [4, с. 78].

Таким образом, когда ученик затрудняется выполнить отдельные действия или систему действий, целесообразно проработать комплекс упражнений, выполнение которых он объяснял бы, комментируя выбор и порядок действий. Нужно привлечь внимание школьника в структуру учебной деятельности, то есть порядок выполнения учебных действий. Если ученик не может выполнять действия автоматически, то ему полезно дополнительно поработать с упражнениями в ранее определенном в достаточно быстром темпе. Когда обнаруживается, что ученик творчески не способен использовать усвоенные умения и навыки в новых условиях, нужно организовать для него решения нестандартных задач с анализом методики их решения.

3. Креативность. Отображает необходимость выявления возможностей содержания учебного материала для усиления его ориентации на формирование личности ученика. При планировании и организации взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения содержание учебного материала должно максимально использоваться для развития мотивов, характерологических особенностей, творческого потенциала и психических процессов, имеющих ведущее значение для творческой деятельности и обеспечивать развитие дивергентного мышления,

умений генерировать новые идеи, находить нетрадиционные пути решения проблемных задач. Реализации принципа в практической деятельности способствует анализ содержания учебного материала с целью его креативного усиления, применение учебно-творческих задач, методов и приемов стимулирования творческой активности учащихся [5].

4. Активность в обучении. Ю.К. Бабанский отмечал, что личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно и согласно определенных целей. При этом человек не мыслится как пассивное существо, которое фотографически отражает внешние воздействия. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития [2, с. 223].

Современная дидактика придает большое значение развитию в процессе усвоения самостоятельности и творческой активности школьников. В ходе уроков необходимо находить возможности для самостоятельной работы учащихся. Следует поощрять самостоятельные примеры, осмысленный перевод текста изученного параграфа, стремиться к тому, чтобы ученики не механически запоминали рассказ учителя, а хотели сами найти ответы на предложенные учителем вопросы. Чтобы развивать это ценное качество, нужно отказаться от чрезмерной опеки учащихся, быстрых подсказок, давать им возможность самостоятельно находить выход из возникающего учебного затруднения.

5. Разноуровневость и вариативность содержания задач, форм и методов обучения. Еще В.А. Сухомлинский отмечал, что нельзя требовать от ученика невозможного. В обучении должна быть индивидуализация в содержании умственного труда, характере задач и во времени. Один получает задание труднее, второй – легче, один получает три задачи, второй – одну за урок. При такой работе ученики движутся вперед: только один скорее, другой – медленнее. Такое обучение приносит моральное удовлетворение, радость открытия [6, с. 218].Обеспечение дидактических условий творческого развития учащихся основной школы предполагает учет взаимосвязи обучения и развития учащихся, зависит от их возраста и в основной школе приобретает творческий характер, профессиональной доминанты.

Программа основывается на методическом подходе обеспечения дидактических условий творческого развития учащихся основной школы в процессе изучения предметов естественного цикла, который включает объективный и субъективный аспекты.

Список литературы

1. Абасов З.А. Педагогические технологии и инновации в учебной деятельности школьников // Школьные технологи, 2002. – №5. – С. 56 – 62.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
3. Педагогика школы: Учеб. пособ. для студ. ин-тов. / Под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.
4. Степанова Г.Н. Актуальные проблемы обновления содержания и технологий обучения физике в основной школе: Монография /РАО ин-т общего среднего образования .- Санкт-Петербург , 2000.
5. Степанова Г.Н. Обновление содержания физического образования в основной школе на основе информационного подхода: Дис. ... д-ра пед. наук (13.00.02). – М., 2002. – 483 с.
6. Сухомлинский В.А. Умственное воспитание и образование ребенка / В.А. Сухомлинский // Избранные произведения: в 5 т. – Т. 3. – М. : Просвещение, 1977. – 670 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Пупкова Н.Ф.

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

В настоящее время особо остро стоит вопрос воспитания и обучения детей с девиантным поведением. Работа педагогов и психологов по профилактике девиантного поведения учащихся как составная часть пространства воспитательной работы с детьми направлены на реализацию ФГОС второго поколения. Стали открываться специальности в высших учебных заведениях, нацеленных на психолого-педагогическую профилактику девиантного поведения; на психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска; на психолого-педагогическую коррекцию и реабилитацию лиц с девиантным поведением.

В исследовательской литературе употребляется множество толкований понятия «Девиация».Н. Дж. Смелзер считает, что девиация – это отклонение от нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другое наказание индивида [1, с. 197].Р. Мертон под девиацией видит причину в разрыве между целями общества и социально-одобряемыми средствами существования этих целей, и подчеркивает, что отклонения в поведении возникают в результате конфликтов между культурными нормами [2, с. 299–313]. Я. И. Гилинский под девиацией понимает поступки человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам [3, с. 9].

Проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся. В самом общем виде отклоняющееся поведение – это система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Первым в России ввел в употребление термин «девиантное поведение», который в настоящее время употребляется наравне с термином «отклоняющееся поведение», Я. И. Гилинский. Следовательно, девиантное поведение является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали.

В аспекте педагогического подхода под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данной социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и культурных ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства норм и ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит.

В аспекте медицинского подхода поддевиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня.

В аспекте психологического подхода поддевиантным поведением понимается отклонение от социально-психологических и нравственных норм, представленное либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющийся в нарушение общественно принятых норм, либо в ущербе, нанесенном общественному благополучию, окружающим и себе. В качестве дополнительных признаков выделяются трудности коррекции поведения и особая необходимость в индивидуальном подходе [4, с. 12–13].

Девиантное поведение является начальной стадией отклоняющегося поведения. Мы считаем, что среди многих определений наиболее правильным определение Р. В. Овчаровой, в котором подчеркивается, что «это нарушение поведения, не обусловленное психическими заболеваниями». По нашему мнению, именно этот вид отклоняющегося поведения наиболее характерен для детей группы риска массовой образовательной школы.

Психологические трудности, эмоциональнее расстройства и нарушения поведения довольно часто встречаются у большинства детей. Это неотъемлемая часть развития. На практике психологи и педагоги нередко сталкиваются не с отклоняющимся, а с непринимаемым, отвергаемым, отклоняемым взрослыми поведением. С этих позиций отклоняющееся поведение естественно необходимо. Не случайно Х. Ремшмидт отмечает, что в период взросления трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением [4, с. 9–10].

Таким образом, нередко приходится признавать, что мы имеем дело не с девиантным, отклоняющимся, а с непринимаемым, отвергаемым и отклоняемым взрослыми поведением детей и подростков. Другими словами, необходимо чётко и жёстко различать тех, кто системно, постоянно и чаще всего целенаправленно проявляет себя неприемлемым образом и тех, кто в какой-то сиюминутной ситуации, а не систематически дает асоциальный или даже антисоциальный эмоциональный всплеск. Порой и тех и других относят к одному и тому же типу – девиантам. И всё же было бы явно ошибочно с педагогической точки зрения уравнивать эти две категории детей, подростков и юношей, так как к девиантам могут быть отнесены лишь те, кто не просто одноразово и случайно «отклонился» от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное, отклоняющееся поведение[4, с.9-10].

Рассмотрим основные типы девиантного поведения, объединенные в группы по масштабности проблемы:

1. Гиперкинетическое поведение. Такой тип нарушения характеризуется недостаточной настойчивостью в деятельности, требующей умственного напряжения, склонностью переходить от одного занятия к другому, не заканчивая ни одного из них, наряду со слабо контролируемой и чрезмерной активностью. Вместе с этим могут наблюдаться безрассудность, импульсивность, склонность попадать в несчастные случаи, получать дисциплинарные взыскания из-за необдуманного или вызывающего нарушения правил

2. Делинкветное поведение. Под делинквентным поведением понимаются проступки, мелкие провинности, не достигающие степени криминала, наказуемого в судебном порядке. Оно проявляется в форме прогулов классных занятий, общения с антисоциальными компаниями, хулиганства, издевательство над младшими и более слабыми, вымогания денег, угона велосипедов и мотоциклов.

3. Аддиктивное поведение. Под этим понятием подразумевается ранняя алкоголизация и наркотизация. В половине случаев алкоголизация и наркотизация начинаются в подростковом возрасте. Среди делинквентных подростков более трети злоупотребляют алкоголем и знакомы с наркотиками.

4. Девиации сексуального поведения. Для подростков характерно недостаточно осознанное и повышенное половое влечение. Еще не завершена половая идентификация, поэтому легко возникают отклонения в сексуальном поведении.

5. Патохарактерологическое поведение**.** Под патохарактерологическим типом девиантного поведения понимается поведение, обусловленное патологическими изменениями характера, сформировавшимися в процессе воспитания. К ним относятся так называемые расстройства личности (психопатии) и явные, выраженные акцентуации характера.

6. Психопатологическое поведение. Психопатологический тип девиантного поведения основывается на психопатологических симптомах и синдромах, являющихся проявлениями тех или иных психических заболеваний.

7. Девиации, обусловленные гиперспособностями человека. В подобных случаях говорят о проявлениях одаренности, таланта, гениальности в какой-либо одной из деятельностей человека. Отклонение в сторону одаренности в одной области часто сопровождается девиациями в обыденной жизни **[**4, с. 11–12]**.**

Рассмотрим основные причины девиантного поведения: стремление получить сильные впечатления; заболевания ребенка; повышенная возбудимость, неумение контролировать себя; неблагополучная ситуация в семье; стремление к самостоятельности и независимости; недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями; отставание в учебе; пренебрежение со стороны сверстников; непонимание взрослыми трудностей детей; недостаточная уверенность ребенка в себе; отрицательная оценка взрослыми способностей детей; стрессовые жизненные ситуации; напряженная социально-экономическая ситуация в жизни ребенка (плохая обеспеченность, безработица родителей); примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые из СМИ; чрезмерная занятость родителей; конфликты с родителями; обилие запретов со стороны родителей (педагогов); постоянные нарекания, брань в семье; слабость интеллектуальной сферы ребенка; повышенная коммуникативность детей; низкий уровень эмоционально-волевого контроля детей; одиночество, непонимание другими; излишний контроль, авторитарность родителей (педагогов); неспособность детей сопротивляться вредным влияниям; генетическая предрасположенность; неравномерность психофизического и полового созревания; отсутствие навыков социального поведения; снижение культуры, интеллектуального уровня; масса свободного времени; скука, «просто так»; желание обратить на себя внимание; неполные семьи; экономическая нестабильность; влияние улицы [5, с. 15].

Семья – основной фактор, влияющий на коррекцию детей с девиантным поведением. Именно в семье складываются условия физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка.

Г.П. Бочкарева выделяет следующие типы семей, в которых часто появляются дети с девиантным поведением:

– семью с неблагоприятной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям;

– семью, в которой нет эмоциональных контактов между ее членами, существует безразличие к потребностям ребёнка при внешнем благополучии отношений. Ребёнок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи;

– семью с нездоровой нравственной атмосферой. Там ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни [6, с.135].

Таким образом, проанализировав литературу по проблеме девиантного поведения, мы сделали следующие выводы:

1. Девиация – это поступки, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам.

3. Девиантное поведение – поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали.

4. Основные типы девиантного поведения: гиперкинетическое поведение, делинквентное поведение, аддиктивное поведение, патохарактеологическое поведение, психопатологическое поведение, девиации сексуального поведения, девиации, обусловленные гиперспособностями человека.

6. Главный фактор, влияющий на развитие девиантного поведения детей – это семья (среда, в которой складываются условия физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка).

Список литературы

1. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
2. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон. – М. : Прогресс, 1966. – 512 с.
3. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гилинский. – Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.
4. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академический Проект, 2007. – 336 с.
5. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие для учителей и родителей / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 1998. – 320 с.
6. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – М.: Владос, 2003. – 208 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООЦЕНКИ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ВИКТИМИЗАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Самоенко Л.Л., Наумчик Т.Я.

Профессиональный колледж Дальневосточного Федерального Университета, г.Владивосток

В контексте идей личностно-ориентированного образования, заявленного в конце 20-начале 21 века, на первый план вышла идея развития личности ребенка в ценностно-ориентированнной, деятельностной парадигме. В связи с этим проблема оценивания, рефлексии в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание. Широкое распространение феномена оценки в учебно-воспитательном процессе школы послужило причиной того, что оценивание учителем результатов учебной деятельности учащихся и самооценивание выделилось в последние годы в самостоятельное направление. Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов - Б.Г. Ананьев[1], П.П. Блонский[2], Л.И. Божович[3], Л.С. Выготский[4].

Теоретическое обоснование понятия «виктимогенность» сделано на основе трудов И.Г. Малкиной – Пых[10], Г. Кумариной[8]. Самооценка младшего школьника раскрыта на основе позиций следующих педагогов и психологов: Б.Г. Ананьев[1], Цукерман [13]. Вопросы, связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с образовательной средой раскрыты при помощи публикаций В.А. Сластенин[11], Г.А. Цукерман [13], Д.Д. Данилов [5].

Трудные жизненные ситуации, с которыми сталкивается современный человек, могут обладать виктимогенным (лат. victim - жертва) воздействием и приводить к виктимизации личности. Виктимогенность обозначает наличие в тех или иных объективных обстоятельствах социализации характеристик, черт, опасностей, влияние которых может сделать человека жертвой этих обстоятельств[8].

Изучение неуспевающих, недисциплинированных школьников показывает, что их плохое поведение является чаще всего реакцией на неуспех, формой протеста против сложившегося отрицательного отношения к ним со стороны учителя и сверстников. Утрата позиции в коллективе влечет за собой и изменения в самой личности ребенка, в частности, нарастании неуверенности в себе и снижение самооценки. Многочисленные исследования обнаруживают многообразие причин неуспеваемости и их сложное переплетение[4].

Согласно системно-деятельностному подходу, заявленному в ФГОС НОО[12], главным результатом обучения в школе должны выступать универсальные учебные действия: это личностные новообразования школьника, выраженные в предметных, личностных, коммуникативных и регулятивных аспектах. Самооценка младшего школьника – одно из базовых понятий формирования личности, и с первого по четвертый класс учитель современной школы должен активно работать на уроках, во внеурочной деятельности по формированию этого новообразования. Самооценка младшего школьника является регулятором формирования мотивации успешной деятельности, позитивного исполнения роли ученика и исполнения других социальных ролей[13].

Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут свои ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников проявляется ярко в их поведении и чертах личности. Они как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой учебной деятельности. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества, но часто выбирают задачи, которые им не по силам[5].

Для написания практической части работы нами были проведены исследования в гимназии ДВФУ. В 2А классе было опрошено 24 учащихся, в 2Б – 27 учащихся.

В рамках исследования проведены диагностики: Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой[7] (цель: выявление индекса удовлетворенности младших школьников сторонами образовательного процесса и процессом в целом), Н.Г. Лускановой[9] (цель: выявление мотивационных предпочтений в учебной деятельности младших школьников), Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан[6] (цель: выявление сформированности самооценки младшего школьника).

Цель исследования: выявление мотивационных предпочтений в учебной деятельности младших школьников, выявление индекса удовлетворенности младших школьников сторонами образовательного процесса и процессом в целом, выявление сформированности самооценки младшего школьника - все эти методики мы используем для того, чтобы проследить взаимосвязь формируемой самооценки и образовательной среды.

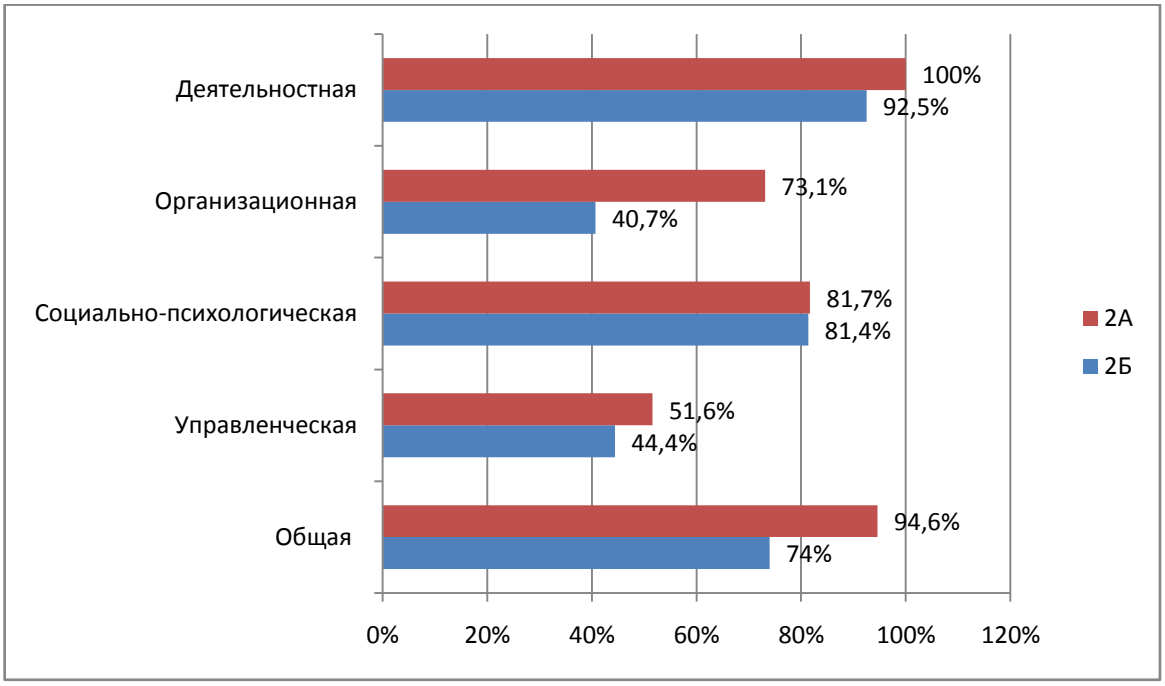


Рис.1. Сравнение индексов удовлетворенности сторонами образовательного процесса 2А и 2Б классов (по Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой).

Деятельностной стороной образовательного процесса удовлетворены 100% учащихся в 2А классе и 92,5% - в 2Б. Удовлетворение организационной стороной выявлено у 73,1% учащихся 2А класса и у 40,7% 2Б. Социально-психологическая сторона образовательного процесса удовлетворяет 81,7% учеников 2А и 81,4% - 2Б. Удовлетворение управленческой стороной образовательного процесса показали результаты ответов 51,6% учащихся 2А и 44,4% - 2Б. Удовлетворенность образовательным процессом в целом (общую удовлетворенность) мы выявили у 94,6% учеников 2А и у 74% - 2Б. Во 2А классе выявлен более высокий показатель удовлетворенных учеников по всем показателям диагностики, чем в 2Б.

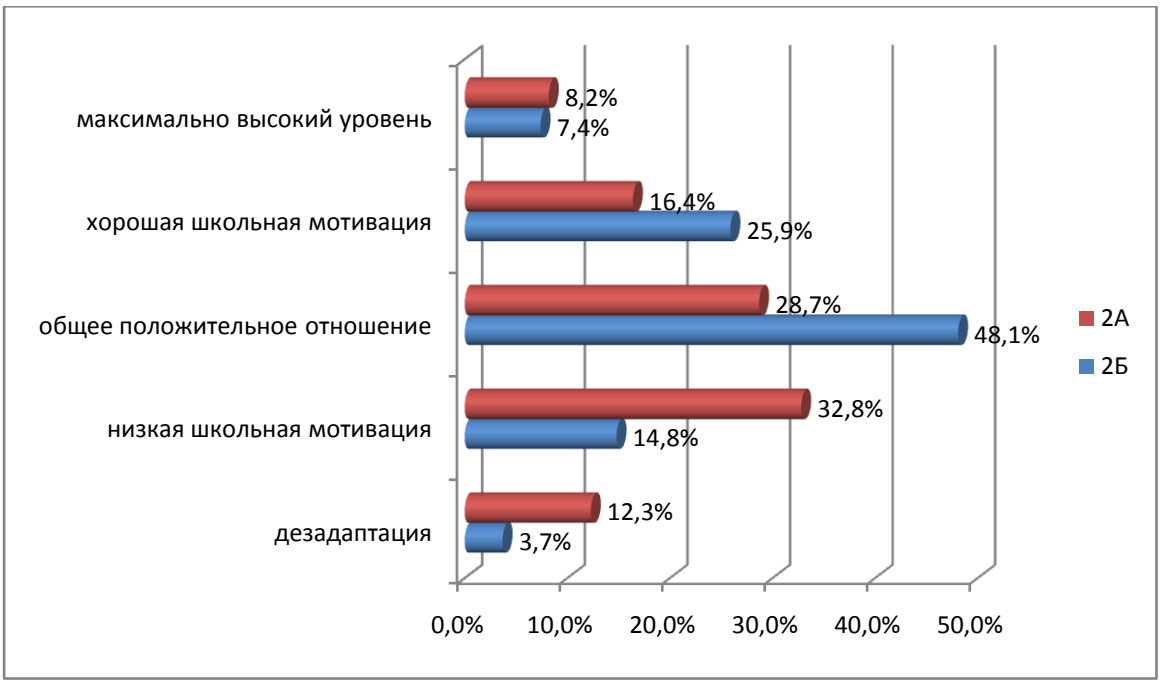


Рис.2. Сравнение уровней мотивационных предпочтений учащихся 2А и 2Б классов (по Н.Г. Лускановой).

Данный уровень школьной мотивации выявлен у 8,2% учащихся в 2А и 7,4% учащихся в 2Б классе. Такой уровень мотивации является средней нормой. Учащихся с хорошей школьной мотивацией – 16,4% в 2А и 25,9% в 2Б классе. Учащихся с таким уровнем мотивации выявлено 28,7% в 2А и 48,1% в 2Б классе. Низкая школьная мотивация у 32,8% в 2А и 14,8% в 2Б классе. Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация выявлены у 12,3% в 2А и 3,7% в 2Б классе.

Большая часть учащихся 2А - 73,8% - показала несформированную учебную мотивацию (уровни общего положительного отношения к учебной деятельности, низкой школьной мотивации и дезадаптации), тогда как в 2Б такие же результаты у 66,6% учащихся.

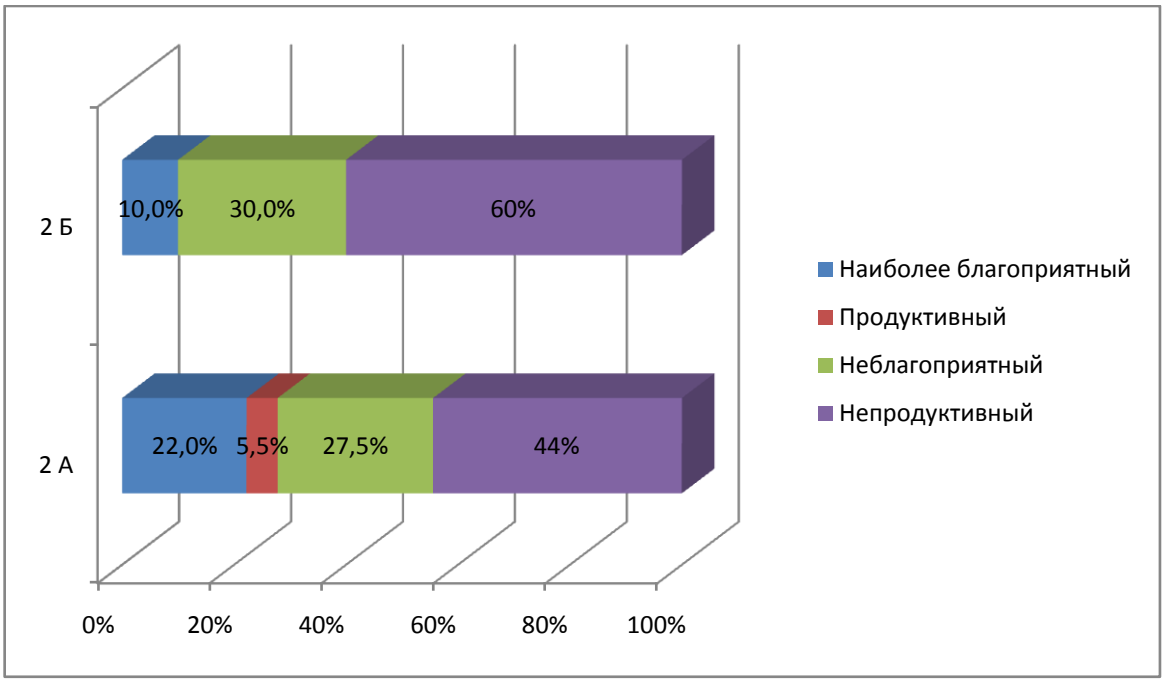


Рис.3. Сравнение уровней сформированности самооценки учащихся 2А и 2Б классов (по Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн).

Наиболее благоприятный уровень сформированности самооценки учащихся в 2Б - 10%, а в 2А - 22%. Учащихся с продуктивным уровнем сформированности самооценки в 2Б не выявлено, в 2А - 5,5%. Именно дети с

продуктивным уровнем показали и высокий уровень мотивации. Неблагоприятный уровень у учеников 2Б – 30%, 2А – 27,5%. Непродуктивный уровень выявлен у 60% учащихся 2Б и у 44% в 2А.

Учащихся, удовлетворенных сторонами образовательного процесса и процессом в целом в 2А классе больше, чем в 2Б по всем сторонам учебной деятельности, тем не менее, большая часть учащихся 2А - 73,8% - показала несформированную учебную мотивацию (уровни общего положительного отношения к учебной деятельности, низкой школьной мотивации и дезадаптации), тогда как в 2Б такие же результаты у 66,6% учащихся. 90% учащихся 2Б класса показали негативные результаты сформированности самооценки (неблагоприятный и непродуктивный уровень), в то время как в 2А – 27,5% учащихся показали позитивные результаты (наиболее благоприятный и продуктивный уровень) и 71,5% - негативные результаты (неблагоприятный и непродуктивный уровень сформированности самооценки).

Если сравнить результаты диагностик Н.Г. Лускановой и Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн в 2А классе между собой, видно, что 24,6% учащихся, у которых выявлен высокий уровень мотивации – это как раз те ученики, которые показали высокий уровень самооценки. Однако, из 33,3% учащихся 2Б класса с высокой мотивацией лишь 10% от класса показали высокий уровень самооценки.

Во время преддипломной практики при помощи метода наблюдения были сделаны выводы, что во 2А классе учитель недостаточно эмоционален, стиль его общения с учениками близок к авторитарному, общение с учениками на перемене и на прогулке недостаточно личностно-ориентировано. В 2Б классе учитель в большей степени реализует демократический стиль общения с учениками и между ними, отмечает успехи детей, создает условия психологического комфорта, поддерживает общение с ними на перемене и на прогулке.

Мы предполагаем, что причина такого неоднозначного расхождения в результатах диагностик кроется в различии стилей общения и подходов, отношения к личности ребенка у учителей этих классов. Но также мы понимаем, что причины это могут заключаться и в домашней ситуации, отношениях учеников с родителями. Чтобы разъяснить ситуацию, мы планируем продолжить исследование: подготовить диагностический инструментарий для анализа стиля общения учителей этих классов и сделать более глубокие выводы о причинах таких результатов диагностирования.

Влияние образовательной среды младших школьников на их самооценку – несомненно. Самооценка младшего школьника динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения. Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко. Тот, который часто терпит неудачу, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей учебной деятельности предрасполагает к ожиданию успеха в дальнейшем. Преобладание в учебной деятельности у отстающих детей неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем и одноклассниками, ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности. Чаще всего, к 4 классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. В 2х томах. Т.1-2. М. : «Академия», 2007. - 964 с.
2. Блонский П.П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды / П.П. Блонский; под ред. А.И. Липкиной, Т.Д. Марцинковской. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж МОДЭК, 2006. - 632 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб. [и др.] : Питер, 2008. - 398 с.
4. Выготский Л.С. «Педагогическая психология» - М. : Смысл; Эксмо, 2005. - 1136 с.
5. Данилов, Д.Д. Что меняют в школе новые правила оценивания / Д.Д. Данилов, Е.Я. Якунина // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 6. – С. 21–32.
6. Дембо Т., Рубинштейн С.Я. в модификации А. М. Прихожан. Методика «Шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)» [Электронный ресурс]. URL: http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/631-prigojin (дата обращения: 19.01.2015).
7. Калинина Н.В. и Лукьянова М.И. Методика «Проведение независимой экспертной оценки удовлетворённости педагогов, учащихся, родителей работой школы» [Электронный ресурс]. URL: http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/145-otnoshenie-k-shkole/941-provedenie-nezavisimoj-ekspertnoj-oczenki-udovletvoryonnosti-pedagogov-uchashhixsya-roditelej-rabotoj-shkoly?showall=1 (дата обращения: 13.01.2015).
8. Кумарина, Г. Педагогические условия предупреждения адаптационных нарушений у школьников // Народное образование. – 2009, №7, С. 163-168.
9. Лусканова Н.Г. Методика "Оценка уровня школьной мотивации". [Электронный ресурс]. URL: http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/59-diagnosis-motivational-sphere/618-g-

luskanova-methods-of-studies-of-children-with-learning-difficulties-questionnaire-to-assess-the-level-of-school-motivation (дата обращения: 25.11.2014).
10. Малкина - Пых, И.Г. Виктимология: психология поведения жертвы / И.Г. Малкина - Пых. - М. : ЭКСМО, 2010. – 862 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2012. - 576 с.
12. ФГОС НОО [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения 01.12.2014).
13. Цукерман, Г.А. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? // Вестник Ассоциации "Развивающее обучение". – 1999, № 6, С. 5 - 22.

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Фишер В.Я., Ценюга С.Н.

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

На сегодняшний день чтение остается важным процессом в жизни человека. Для ребенка, это особенно важный источник получения всех возможных знаний об окружающем его мире. На сегодняшний день уровень чтения значительно снижается, как в семье, так и в специальных дошкольных организациях. К сожалению, значение книжного слова забывается и на первое место ставится интеллектуальное развитие ребенка. Также, нельзя не отметить, что телевизор, видео, компьютерные игры поглощают ребенка. Таким образом, остро встает проблема литературного развития детей. Литературное развитие можно определить как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности [3].

Процесс чтение влияет на все стороны развития ребенка. В процессе чтения проявляется сила действия эмоциональных реакций. Возникая во время чтения, они влияют на течение мыслительных или образных процессов и, в конечном счете, отражаются на влиянии книги, на поведении читателя [2]. Еще И.П.Павлов утверждал, что эмоции являются для человека своеобразным и весьма сильным энергетическим источником. Читая книгу, ребенок радуется, переживает, удивляется, сострадает, и все это – эмоции, они нужны. Если нет положительных «зарядов», легко могут пойти в ход и отрицательные. Эмоции усиливают действие интеллектуальных процессов. Так бывает, например, в убеждающей книге, которая в помощь логическим аргументам использует эмоциональные воздействия. В книге средством возбуждения является речь. При помощи речи один человек (автор) сообщает другому (читателю) об эмоциональных (то есть возбуждающих эмоции) объектах и этим вызывает реакции.

Книга влияет на чувства ребенка. Многие книги концентрируются на том, чтобы целенаправленно развивать различные грани специфических чувств. Именно сочетание между текстом и иллюстрацией является идеальной средой для развития у детей понимания чувств. Можно увидеть в некоторых исследованиях, что просмотр и чтение книжек усиливает диалог между родителями и детьми о чувствах. Через книги дети учатся выражать разные специфические эмоции и учатся также их дифференцировать. Это касается в первую очередь базовых эмоций (радость, досада, печаль, страх, отвращение, неожиданность, интерес), которые легко сочетаются с различимыми физическими формами выражения. В отличие от так называемых эгоистичных эмоций (таких, как гордость, стыд, смущение, чувство вины, зависть или ревность), которые гораздо труднее обнаружить на физическом уровне.

Дальнейший важный импульс, которые дети получают от книг, развитие родного языка. Целенаправленное чтение детских книжек с картинками способствует улучшению лексики и значения слов. Исследования показали, что дети, которые общались с детскими книгами и рассматривали иллюстрации с родителями, имели более обширную лексику. Наряду содействию общему развитию речи детей, благодаря чтению, они также получают знания в области структуры рассказа, что укрепляется в дальнейшем в собственных рассказах детей.

Не менее важным является вопрос о значении интереса ребенка к книге. Изучение читательских интересов традиционно является самой представительной областью в педагогической социологии искусства. Тихомирова И.И. говорит о том, что чтение – это творческое воссоздание написанного, общение с автором через систему художественных средств. А описанное С.Л. Соловейчиковым «любование, смакование, восторг, изумление, волнение, по мнению И.И. Тихомировой, в своей совокупности и составляют феномен, называемый интересом»

[7].

«Чтение без интереса превращается в формальную деятельность, лишенную для ребенка всякой привлекательности, а значит, и эффективности – пишет И.И. Тихомирова. – Книгой пользуются. С книгой работают. Из книги черпают сведения. По ней учатся. Но не читают: если принять за чтение особого рода эмоционально-творческую жизнь, обогащающую личность. По большому счету интерес как сила, влекущая к чтению, – это центральное звено, потянув за которое можно вытянуть всю цепь решения проблем, именуемых «кризис». Будет интерес, будет и чтение. Не будет интереса – не будет и чтения» [7]. Надо отметить, что интерес к книге у ребенка появляется рано. Вначале ему интересно перелистывать странички, слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации. С появлением интереса к картинке начинает возникать интерес к тексту. Как показывают исследования, при соответствующей работе уже на третьем году жизни ребенка можно вызвать у него интерес к судьбе героя повествования, заставить малыша следить за ходом события и переживать новые для него чувства [5].

Немаловажным в чтении является процесс восприятия прочитанного. Оно является первичным при работе с текстом произведений. Ребенок должен вообразить, представить словесные образы, нарисованные писателем, увидеть обстановку, действия героев, их внешность, поступки, взаимоотношения. Затем у ребенка возникает определенный интерес к данному произведению, эмоциональный отклик, далее на основании этого, он уже может отобразить прочитанное в самостоятельной деятельности, тем самым еще раз проникая в смысл произведения, его идею.

Восприятие литературного текста представляет собой сложный психический процесс, характеризующийся активностью и интеллектуально-познавательной, образной и эмоциональной сфер личности. Дошкольный возраст, это период активного становления художественного восприятия ребенка. Развитие отношения ребенка к художественному произведению идет от непосредственного наивного соучастия в изображенных событиях к ступеням собственной эстетической деятельности. В дошкольном возрасте дети начинают осмысливать художественные произведения не только на уровне установления связей между внешними фактами, но и начинают проникать в их внутренний смысл, эмоциональный подтекст.

Восприятие художественной литературы рассматривается как активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях.

В трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, Е.А. Флериной, Н.С. Карпинской, Л.М. Гурович и других ученых исследуются особенности восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста.

О.И. Никифорова выделяет в развитии восприятия художественного произведения три стадии:

- непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе – работа воображения);
- понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление);
- влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание).

Как уже говорилось выше, одной из особенностей восприятия литературного произведения детьми является сопереживание героям.

Восприятие носит чрезвычайно активный характер. Ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует, борется с его врагами. На спектаклях кукольного театра дети иногда вмешиваются в события, пытаются помочь герою, хором подсказывают персонажам, чего делать не надо. Е.А. Флерина отмечала и такую особенность, как наивность детского восприятия: дети не любят плохого конца, герой должен быть удачлив.

Художественное восприятие ребенка на протяжении дошкольного возраста развивается и совершенствуется. Гурович Л.М. на основе обобщения научных данных и собственного исследования рассматривает возрастные особенности восприятия дошкольниками литературного произведения, выделяя два периода в их эстетическом развитии:

- от двух до пяти лет, когда малыш недостаточно отчетливо отделяет жизнь от искусства;
- после пяти лет, когда искусство, в том числе и искусство слова, становится для ребенка самоценным[4].

Таким образом, восприятие художественного произведения читаемого взрослым, зависит от богатства литературного опыта ребенка, которое связано в свою очередь с уровнем знакомых ему литературных текстов.

Хочется отметить также, что чтение не является в чистом виде передачей сведений от одного субъекта другому. В процессе восприятия печатной информации происходит активизация мыслительных способностей читателя, «возбуждение в голове индивида того, что имеется в ней благодаря личному жизненному опыту». Именно в этом заключается социальность чтения. Речь идет не о простом непосредственном восприятии

человеком отдельных объектов, явлений окружающего мира и пополнении индивидуального жизненного опыта. В ситуации чтения, в его процессе индивид приобщается к коллективному опыту человечества или его отдельных групп, т.е., осуществляется своего рода социальная деятельность [1].

Влияя на сознание и поведение читателя, книга влияет на его взаимоотношения с окружающим миром. Она дает знания об окружающих явлениях, создает отношения к ним, побуждает воздействовать на них.

Под влиянием книги, происходит процесс социализации, агенты (которыми обычно являются родители и учителя), формируют у ребенка интеллектуальные, социальные и физические навыки и умения, необходимые для успешного выполнения своих социальных ролей. По мнению классика западной социологии американского социолога Н. Смелзера социализация не является односторонним процессом, - не только общество влияет на индивида, но и индивиды сами приспосабливаются к требованиям общества, ищут с ним компромисс. Данное высказывание справедливо и в отношении литературного развития.

Н. Смелзер, отмечает, что дети в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе от таких вторичных агентов социализации как средства массовой информации (из телевизионных передач, газет, фильмов и др.). С уверенностью можно сказать, что детская литература, также оказывает глубокое воздействие на процесс социализации, способствуя формированию определенных ценностей и образцов поведения [6]. Книги, имеют непосредственное отношение к активности, побуждают не только к действиям, они помогают также выполнению этих действий, учат, как надо делать, дают соответствующие практические сведения и указания.

Таким образом, чтение художественной литературы ребенку-дошкольнику, оказывает огромное влияние на интеллектуальное, умственное, творческое, психологическое и психофизиологическое развитие. Чтение развивает художественно-речевые навыки, формирует нравственную и культурную сторону ребенка, передает представления о жизни, труде, об отношении к природе, развивая, тем самым, социальный опыт и трудовую деятельность дошкольника. В детском чтении, также, реализуется воспитательная, образовательная, самообразовательная и коммуникационная функции, формирующие представления, ожидания и стандарты духовного мира подрастающего поколения. Также содержание детского чтения включает в себя принятые в культуре (традиционные/новые) способы и навыки обращения с книгами.

Список литературы

1. Аникина М.Е. Чтение как фактор социализации молодежной аудитории [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://uchebnikfree.com/uchebniki-jurnalistika/chtenie-kak-faktor-sotsializatsii-molodjnoy-5016.html (дата обращения: 19.04.14).
2. Вальдгард С.Л. Очерки психологии чтения.- СПб.: Изд-во РНБ, 2010.-135с.
3. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб.для вузов. Стандарт третьего поколения / Под. ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464. Ил.
4. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга. – М., 1992.
5. Дикова А.А. Приобщение детей дошкольного возраста к искусству детской книги [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/priobshchenie-detey-doshkolnogo-vozrasta-k-iskusstvu-detskoy-knigi (19.06.13).
6. Колосова Е.А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования.- М., 2011 г.
7. Тихомирова И.И. Интерес и сила, влекущая к чтению [Электронный ресурс]: Психология детского чтения от А до Я. – Режим доступа: http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=254 (02.02.13).

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГОРНО-АЛТАЙСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА

Дьякова Д.В.

Алтайский государственный педагогический университет, г.Барнаул

Проблема подготовки педагогических кадров – одна из важнейших в современной системе педагогического образования. Актуальной она становится в свете принятия «Концепции поддержки развития педагогического образования». Педагогическое образование в концепции рассматривается как подготовка педагогов для школы, однако социокультурная роль именно педагогического университета (института) как среды подготовки учителей для региона недооценивается.

Система образования в Республике Алтай включает в себя как традиционные, так и инновационные образовательные процессы. Осуществляя модернизацию российского образования, серьезное внимание следует уделять специфике культуры, менталитета, местных особенностей и т.д. Модернизация должна осуществляться в благоприятных условиях, учитывая предшествующие традиции и современное состояние общества.

Особого внимания в историко-педагогическом анализе образовательных процессов в Республике Алтай заслуживает первая половина XX века. Именно в это время на территории данного региона появляется первое высшее учебное заведение, профессионально готовившее учителей.

Необходимость создания на территории Горного Алтая именно высшего педагогического учебного заведения обусловлена несколькими факторами: географическое положение региона, культурные и религиозные особенности местного населения, нехватка педкадров для возрастающего количества школ.

Республика Алтай располагается на юге Западной Сибири в горах Русского Алтая. В начале XX века регион являлся национальной окраиной России, был одним из наиболее отсталых районов в экономическом и культурном отношении. Население в основном было безграмотно, кроме того, оно было многонационально и разноконфессионально в религиозном отношении.

С утверждением в начале 20-х годов советской власти в Горном Алтае началась ликвидация безграмотности населения. Первостепенное значение стало отводиться вопросу подготовки педагогических кадров, который обострялся введением начального обучения. На одного учителя в школах региона приходилось в среднем 50-60 человек учащихся.

Во многих школах с национальным контингентом учащихся обучение велось на русском языке, которым большинство детей алтайцев, казахов не владели или знали плохо. Изменить данное положение могла ускоренная подготовка новых учителей и переподготовка уже работающих.

В начале 20-х годов учебных заведений, выпускавших учителей для национальных школ, в Сибири не существовало, поэтому необходимо было начать формирование системы подготовки педагогических кадров с учетом конкретных условий той или иной местности. Наркомпрос РСФСР установил три формы обучения специалистов для школ: краткосрочные курсы, постоянные учреждения среднего уровня (педтехникумы), постоянные учреждения высшего типа (пединституты или факультеты).

Основной формой подготовки учителей для Республики Алтай стали учительские курсы. Работа по организации курсов на местах строилась самостоятельно: сроки их проведения, продолжительность, программа определялись местными органами управления образованием. Обязательным было изучение алтайского языка и методики его преподавания.

Учительские курсы в 20-е годы сыграли положительную роль в подготовке учителей.

Важное значение наряду с курсами имели учительские съезды. Первый учительский съезд ойротских учителей состоялся 1 февраля 1921 года [7. С. 133]. Значительная роль в работе по переподготовке учителей принадлежала аймачным учительским конференциям, проводившимся в осенний и зимний период. В конце 20-х годов широкое распространение получили самокурсы. Содержание занятий определялось самими курсантами в зависимости от возникающих у них вопросов во время педагогической деятельности.

Ситуация меняется в октябре 1928 года, когда на основании постановления СНК РСФСР от 10 мая 1926 года открывается Ойротский педагогический техникум с целью подготовки специалистов средней квалификации для начальных школ области. Учебное заведение принимало в основном детей алтайской бедноты, батрачества, середнячества и детей других национальностей, населяющих Ойротию, но знающих алтайский язык [4].

Педагогический техникум имел довольно широкую для тех лет структуру (школьное, дошкольное, физкультурное отделение, отделение детского коммунистического движения, курсы по подготовке и переподготовке учителей начальных классов) и использовал для подготовки учителей различные формы обучения (очную, заочную, вечернюю). Заочное и вечернее обучение в те годы рассматривалось как важнейший источник пополнения школ квалифицированными кадрами [6. С. 25-26].

Первыми преподавателями техникума были учителя единственной в области школы-девятилетки им. В.И. Ленина. Они сами составляли учебные программы, вели дополнительные учебные занятия с отстающими учащимися, обменивались опытом работы с преподавателями других педагогических техникумов Алтайского края [4], принимали участие в методических конференциях, проводимых вузами страны [2]. Руководство техникума ставило вопрос о равнении учебного заведения на один из ведущих педагогических техникумов страны – Московский педагогический техникум [3].

Педагогический техникум в эти годы являлся одним из центров профессиональной подготовки учителей, особенно для национальных школ, в котором готовили учителей родного и русского языков, математики, пения, рисования, физкультуры, воспитателей для детских садов, пионервожатых.

Не смотря на активную работу педтехникума по подготовке педагогических кадров для региона, он был не в состоянии полностью обеспечить потребность школ в учителях, поэтому продолжала развиваться курсовая подготовка.

30-е годы XX века занимают особое место в истории народного образования страны. В первой половине этого десятилетия было введено всеобщее обязательное начальное обучение детей. В постановлениях ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 года и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 года было указано на коренной недостаток школы, который заключался в том, что школьное обучение не давало должного объема общеобразовательных знаний и не обеспечивало подготовку вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук. Предпринятые руководством меры привели к значительному расширению сети школ, возросла численность учащихся, что увеличило необходимость в педкадрах [8. С. 108, 284].

Переход в 1930-х годах к всеобщему семилетнему образованию способствовал появлению нового типа учебных заведений – учительских институтов, призванных за 2 года подготовить педагогические кадры для неполных средних школ. К концу 30-х годов в СССР действовало свыше 200 учительских институтов, большинство которых выросло на базе педучилищ.

Однако Республика Алтай и местное население в эти годы не были готовы к открытию высшего учебного заведения. Осуществление всеобуча требовало больших усилий и терпения со стороны центра. По-прежнему не хватало учебной литературы, а присылаемые материалы не учитывали региональных особенностей культуры и быта коренного населения [9. С. 145]. Осуществление задачи начального всеобуча в Горном Алтае закончилось только к началу 1938 года.

В трудные 40-е годы XX века подготовка учителей не прекращалась. Военная обстановка требовала существенных изменений в содержании школьного образования.

С 1946 года началась работа по вовлечению всех детей школьного возраста в образовательный процесс. Главную роль, как в развитии школы, так и работе по преодолению безграмотности населения в послевоенные годы в Республике Алтай, должно было сыграть учительство, а конкретнее, педагогические институты. На Алтае «хронически не хватало педагогов с университетским образованием» [8. С. 102].

В связи с переходом ко всеобщему семилетнему обучению подготовка педагогических кадров для неполных средних школ, которая в центре России началась еще в середине 30-х годов, встала остро и в Горном Алтае.

Профессиональная подготовка алтайских педагогов предметников в Горно-Алтайской автономной области началась с 1949 года, с открытием 18 августа учительского института для подготовки учителей-предметников для 5-7 классов. На основании постановления областного исполнительного комитета «Об организации учительского института» в учительском институте были открыты два отделения – языка и литературы, физики-математики с приемом на первый курс по 50 студентов.

Учительский институт разместился в здании педучилища. Библиотечный фонд института пополнился книгами Московского педагогического института им. К. Либкнехта, Барнаульского педагогического и Бийского учительского институтов. В сентябре 1949 года на первый курс был зачислен 131 человек, из которых 32 алтайца [1. С. 98].

В ноябре 1949 года при учительском институте было открыто заочное отделение. Учитывая слабую общеобразовательную подготовку алтайской молодежи, в 1950-1951 учебном году в институте было создано подготовительное отделение сроком на три года и планом набора – 50 человек. Задача подготовительного отделения – дать алтайской молодежи среднее образование и подготовить к поступлению на одно из отделений института [1. С. 99].

Коллектив преподавателей преимущественно состоял из преподавателей местных средних учебных заведений. Штат состоял из 11 преподавателей, которые имели высшее образование: 4 – с базовым университетским, остальные – после окончания пединститутов. Однако многие из них не имели опыта вузовской работы.

В 1951 году Горно-Алтайский учительский институт дал региону 115 специалистов, из них 41 – учитель русского языка и литературы для русских школ и 11 учителей – для алтайских; 37 учителей физики и математики; 26 учителей естествознания и географии. За три года работы Горно-Алтайский учительский институт подготовил 356 специалистов, в том числе 49 учителей-алтайцев [5].

В начале 1950-х годов педагогическое образование в СССР подверглось реформированию: учительские институты были закрыты, как успешно выполнившие свою задачу, или преобразованы в педагогические, предназначенные для подготовки учителей для полной средней школы.

Так в 1953 году Горно-Алтайский учительский институт был преобразован в Горно-Алтайский педагогический институт, который готовит специалистов и сегодня.

Таким образом, к концу 40-х годов XX века на территории Горного Алтая сформировались условия, повлиявшие на открытие высшего учебного заведения.

Изучение состояния алтайской высшей школы на примере Горно-Алтайского учительского института во второй трети XX века показало, что она активизировала поиск путей усовершенствования подготовки учительских кадров. Наметившаяся тенденция была связана с усложнением роли учителя в обществе и выдвигаемыми новыми повышенными требованиями к нему как профессиональному деятелю.

Список литературы

1. Беликова, А.П. Очерки истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (19-нач. 20 вв.): учебное пособие для студентов вуза / А.П. Беликова. – Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского университета, 2007. – 180 с.
2. Государственный архив социально-правовой документации Республики Алтай. Ф. 241. Оп. 1. Д. 73а. Л. 4.
3. Там же. Ф. 241. Оп. 1. Д. 185. Л. 3.
4. Там же. Ф. 241. Оп. 1. Д. 186.
5. Там же. Ф. 265. Оп. 1. Д. 8. Л. 5.
6. Копытов, Н.Ф. Горно-Алтайское педагогическое училище: очерки истории / Н.Ф. Копытов. – Горно-Алтайск, 1995. – 203 с.
7. Копытов, Н.Ф. История народного образования / Н.Ф. Копытов. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское респ. из-во «Юч-Сюмер», 1994. – 167 с.
8. Энциклопедия образования в Западной Сибири: В трех томах. – Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2003. – Том I. – 316 с.
9. Энциклопедия образования в Западной Сибири: В трех томах. – Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2003. – Том II. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Павлова С.Н.

Северо-восточный федеральный университет, г.Якутск

Современная социальная ситуация в России, процесс глобализации общественного развития требуют от человека понимания не только родной культуры, но и культуры других народов. Понимание культуры других народов ведет к становлению адекватного психологии субъектов других культур отношения к традициям, обычаям, ценностям, образу жизни. В период интеграции России в мировое сообщество, в условиях нарастания этнических и религиозных конфликтов перед педагогической наукой и практикой остро встала проблема воспитания разносторонне ориентированной личности. Одной из составляющих данной характеристики личности является межкультурная компетенция. Межкультурная компетенция, по мнению Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, есть способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Ее становление осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленить отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности [1, 346].

В ходе исследования было предположено, что формирование межкультурной компетенции (МК) студентов в контексте компетентностного подхода при обучении переводу фразеологических единиц будет эффективным, если:

- компетентностный подход к организации образовательного процесса реализуется с учетом индивидуально-психологических особенностей и сферы личностных интересов обучаемых;

- активизируется осознание различий между культурами на основе контрастивно-компаративного лингвокультурологического анализа с опорой на аутентичный материал, представленный фразеологическими единицами с национально-культурным компонентом;

- процесс формирования межкультурной компетенции будет осуществляться поэтапно и непрерывно;

- процесс и результат формирования межкультурной компетенции студентов будет системно представлен в виде модели, целостно представляющей цели, задачи, содержание, формы и методы.

Организация учебного процесса в экспериментальной группе осуществлялась в рамках преподавания учебной дисциплины «Перевод со второго иностранного языка». Контрольная группа обучалась по стандартной программе. Учебный процесс в экспериментальной группе был организован как целостный и целенаправленный процесс формирования МК студентов, что предусматривало его организацию в три этапа:

- мотивационно-побудительный;
- аналитически-синтетический;
- реализующе-контрольный.

Этапы формирования межкультурной компетенции у студентов опираются на трехфазную структуру деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя). Каждому этапу соответствовали определенная цель, задачи и направления деятельности, взаимосвязанные с логикой и целевыми установками всего исследования. В программе опытно-экспериментальной работы отражены три основных этапа работы.

Побудительно-мотивационный этап – на данном этапе осуществляется диагностика индивидуально-психологических особенностей обучаемых, сферы их личностных интересов и сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих немецкий язык как второй иностранный язык. На данном этапе уточнены педагогические условия, которые способствуют эффективности формирования межкультурной компетенции студентов (на материале обучения переводу с немецкого языка как второго иностранного на русский).

Ориентировочно-исследовательский этап – организация деятельности всех субъектов процесса обучения иностранному языку для формирования межкультурной компетенции у студентов. В ходе данного этапа проводилась экспериментальная проверка теоретической модели формирования межкультурной компетенции студентов, педагогических условий, способствующих данному процессу: реализация компетентностного подхода к организации образовательного процесса на основе учета индивидуально-психологических особенностей и сферы личностных интересов обучаемых.

Реализующий этап – оценочно-результативная деятельность при помощи психолого-педагогического анализа. На данном этапе осуществляется вторичная диагностика индивидуальных особенностей обучаемых с целью выявления динамики сформированности прагматического, когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов межкультурной компетенции студентов.

Для определения уровня сформированности межкультурной компетенции по переводу фразеологических единиц с национально-культурным компонентом участники педагогического эксперимента получили задание на перевод ФЕ. Задание оценивалось по критериям раскрытия значения фразеологических единиц по следующим компонентам: 1) переносный или образный компонент значения фразеологизма; 2) прямой или предметный компонент значения фразеологизма, составляющий основу образа; 3) эмоциональный компонент значения фразеологизма; 4) стилистический компонент значения фразеологизма; 5) национально-этнический компонент значения фразеологизма.

Таблица 1

Данные по уровням сформированности межкультурной компетенции на побудительно-мотивационном этапе

Группа	Уровни сформированности межкультурной компетенции					
	Низкий	Минимальный	Базовый		Высокий	
	неуд.	удовл.	хорошо	очень хорошо	отлично	Превосходно
ЭГ	42 (28%)	61 (57%)	67 (14%)	0	0	0
КГ	37 (65%)	57 (30%)	70 (5%)	0	0	0

В таблице предоставлены средние результаты в ЭГ и КГ на побудительно-мотивационном этапе опытно-экспериментальной работы. В обеих группах преобладали студенты с низким и удовлетворительным уровнем сформированности межкультурной компетенции по переводу фразеологических единиц с национально-культурным компонентом.

Таблица 2

Данные по уровням сформированности межкультурной компетенции на реализующем этапе

Группа	Уровни сформированности межкультурной компетенции					
	Низкий	Минимальный	Базовый		Высокий	
	неуд.	удовл.	хорошо	очень	отлично	Превосходно

				хорошо		
ЭГ	6%	12%	58%	14%	10%	0
КГ	10%	37%	48%	5%	0	0

По результатам постэкспериментального среза на заключительном этапе работы в экспериментальной и контрольной группах произошло перераспределение знаний студентов, более заметное в экспериментальной группе. Сравнение результатов констатирующего и заключительного этапов свидетельствует о результативности целенаправленного процесса формирования межкультурной компетентности студентов посредством разработанной модели обучения иностранному языку при переводе.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 336с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. - 432 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.

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

ДИАЛОГ СМЫСЛА ПАРТНЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Фролова Т.П.

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г.Пермь

Активное расширение профессиональных контактов между представителями разных стран сместило акцент в преподавании иностранного языка на обучение профессиональному устному общению, диалогическому говорению в частности, без которого невозможно осуществлять процесс взаимодействия субъектов, налаживать взаимовыгодные равно партнерские отношения. В связи с этим в обществе возникла потребность в специалистах, способных доказательно, используя имеющиеся факты, информацию, высказаться в процессе диалогического речевого общения с партнерами, т.е. владеющих высокой аргументативной культурой.

Природа человеческого сознания диалогична, как и диалогична природа самой человеческой жизни, так как раскрывается там, где «всегда существует взаимная упорядоченность, взаимообусловленность, взаимосогласованность, скоординированность взаимодействующих сторон, существует та или иная степень соответствия между ними» [5: 193]. Психологическое обоснование диалогического мышления, языка и речи находим в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Г.М. Кучинского, Б.Ф. Ломова, Г.М. Андреевой и других.

Процесс общения с точки зрения его диалогичности изучается многими науками: педагогикой, методикой, лингвистикой, психологией, философией, эстетикой. В зависимости от поставленных задач и специфики предмета исследования, диалогичность процесса общения рассматривалась такими учеными как, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский, М.С. Каган, М.Н. Кожина, Г.М. Кучинский, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Л.В. Славгородская и др.

Учитывая исследования Г.-Г. Гадамера, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В.С. Выготского, В.С. Библера и многих других, были выделены универсальные характеристики диалогической природы сознания человека, для которого жить – «значит участвовать в диалоге». Диалогическая природа самого человеческого бытия обнаруживается при взаимодействии двух сторон. М.М. Бахтин считает, что только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается человек в человеке.

В.С. Библер утверждает, что идея диалога есть идея смысла человеческого бытия. Человек всегда «со-бытиен». Он есть «на-себя-обращенное бытие» [3: 232]. Само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться [5: 186-187].

Мысль как предмет речевой деятельности и речевого общения своей основополагающей характеристикой имеет установление смысловых связей, проявляющихся в порождаемом обоими партнерами высказывании на нескольких уровнях. К таким связям следует, прежде всего, отнести межпонятийные связи, соблюдение в высказывании межпонятийного соответствия слов [4: 55].

Специфика мысли как предмета диалогического говорения состоит в том, что она раскрывается обоими партнерами диалога в самом процессе попеременного говорения и слушания другого путем установления всех связей относительно главной мысли, одного тезиса.

М.М. Бахтин, изучая проблему диалогичности, отмечал, что «истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [1: 319]. Из этого следует, что в процессе общения происходит обмен информацией, знаниями, и в результате этого обмена происходит порождение чего-то нового неизвестного, что может послужить основой для создания нового материального или идеального продукта.

М.М. Бахтин рассматривал диалог с точки зрения обмена смыслами: «Обмениваемые мысли не равнодушны друг к другу и не довлеют каждое себе, они знают друг о друге и взаимно отражают друг друга<…> Каждое высказывание прежде всего нужно рассматривать как ответ на предыдущие высказывания данной сферы: оно их опровергает, подтверждает, дополняет, опирается на них» [2:301]. Исследователь подчеркивает монологичность диалога, а также то, что каждая реплика, как единица диалогической речевой деятельности диалога, представляет собой микромонолог, содержащий «обмен смыслами». Каждый из этих микромонологов содержит развитие мысли либо формулирование мысли.

Для того чтобы раскрыть характер и последовательность развертывания микродиалога, мы берем за основу модель диалога Т.С. Серовой [6: 4-5] в рецептивных видах речевой деятельности чтения и аудирования, в процессе актуализации которой предполагается, что слушающий или читающий как второй субъект обращается к микромонологу, фрагменту высказывания первого субъекта.

Далее второй субъект диалога сопоставляет понятые мысли со своими уже имеющимися в опыте и отмечает совсем новую информацию по отношению к обсуждаемой теме. Только после этого второй субъект диалога сопоставляет полученную новую информацию с подготовленными или данными заранее преподавателем, или выписанными из других источников факты и порождает в ответ диалогизированный микромонолог, направленный первому субъекту в устной диалогической речевой деятельности или микротекст-высказывание в письменной речевой деятельности в зависимости от каждого конкретного задания и коммуникативной задачи.

По М.М. Бахтину, диалог рассматривается как диалог-столкновение смыслов двух субъектов, поэтому диалогическое единство, как единицу диалога, имело смысл определить как смысловое, поскольку происходит столкновение смыслов двух субъектов, участвующих в диалоге. Здесь необходимо возникает потребность говорить о таком единстве, как о единстве двух порожденных речевых произведений, т.е. сам текст – первый микромонолог и второй микромонолог. Понятие «речевое смысловое диалогическое единство» вводится как встреча-столкновение и порождение речи с речевым типом, объединенных единым смыслом этих двух субъектов, создающих целое речевое смысловое произведение. С этой точки зрения, следует предположить, что диалог состоится лишь в том случае, если в его составе будут минимум два речевых смысловых диалогических единства, в каждом из которых представлены два диалогизированных микромонолога субъектов, выступающих поочередно в роли говорящего или слушающего [7].

Так, диалог важно рассматривать как столкновение двух смыслов, каждый из которых представлен в диалогизированном микромонологе субъекта, который в рамках речевого смыслового диалогического единства может быть выражен функциональным типом речи рассуждение в сочетании с описанием или повествованием. Под микродиалогом вслед за М.М. Бахтиным следует понимать «диалог смыслов», т.е. обмен мыслями, суждениями по проблеме, обмен микромонологами. Любой микромонолог завершается обращенностью к партнеру: подтверждение утверждения или тезиса, запроса нового, побуждение к действию, иначе говоря, необходимо сделать некоторые уточнения в структуре микромонолога каждого партнера.

В связи с этим особую важность приобретает обязательное рассмотрение развития смысловых связей, лежащих в основе речевого смыслового диалогического единства, а именно причинно-следственные связи в рассуждении-доказательстве фактов, событий, явлений; динамических, процессуальных, темпоральных связей в повествовании и качественных, пространственных отношений в описании.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд. доп. Киев: «NEXT», 1994. 508 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.

3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культур: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты говорения на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
6. Серова Т.С. Коммуникативность и проблемность в современных технологиях обучения в вузе. Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1994. С. 3-10.
7. Фролова Т.П. Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов: автореф. дис…. канд. педаг. наук. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Сакоренко И.В.

Гимназия им. академика Н.Г. Басова, г.Воронеж

Позиции английского языка в мире как лидирующего средства международного общения связаны, прежде всего, со стремительным развитием высоких технологий, процессами глобализации экономики, интеграцией политической, культурной и хозяйственной жизни, что ведет к укреплению связей между странами в различных областях. Чтобы быть высококвалифицированным специалистом, кроме глубоких профессиональных знаний, необходимо также владеть иностранными языками. Современный специалист должен регулярно читать литературу по интересующей его тематике не только на русском, но и на иностранном языках, чтобы быть в курсе последних достижений. Он должен владеть как навыками чтения и перевода, так и коммуникативными умениями, чтобы принимать участие в международных конференциях и симпозиумах. Таким образом, языковая культура является неотъемлемой и существенной частью культуры человека в целом. Значительно возросла образовательная и самообразовательная функции иностранных языков, их профессиональная значимость в школе, в вузе, на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения.

Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков С.Г. Тер-Минасова отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально [2]: небывалый спрос потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели иностранного языка оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства.

В такой ситуации проблема использования эффективной методики преподавания иностранных языков в школе представляется крайне важной. Еще Аристотель вывел знаменитую триаду преподавательской этики, которая как нельзя лучше соотносится с современными требованиями: логос- качество изложения, пафос- контакт с аудиторией, этос- отношение к окружающим.

С другой стороны, согласно образовательному стандарту основного общего образования по иностранному языку, обучение английскому языку преследует две основные цели:

1. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая подразумевает развитие речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций.

2. Развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению английского языка:

а) дальнейшему самообразованию с помощью английского языка в других областях знаний;

б) развитию способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и английском языках;

в) личностному самоопределению учащихся в отношении их будущей профессии;

г) формированию качеств гражданина и патриота.

Поставленные цели могут быть реализованы при условии использования всех групп образовательных технологий:

- технологии объяснительно-иллюстративного обучения, в основе которой лежит информирование, просвещение учащихся и организация их репродуктивных действий с целью выработки иных общеучебных умений и навыков;

- личностно-ориентированных технологий обучения, создающих условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития индивидуальных особенностей школьников,

- технологи1 развивающего обучения, в центре внимания которых находится способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

Все вышеперечисленные технологии не используются изолированно. Идет активный процесс их интеграции. Примером подобной интеграции вышеперечисленных технологий является деловая игра «Модель ООН», проводимая ежегодно в гимназии им. академика Н.Г. Басова. Модель ООН – это деловая игра, в ходе которой имитируются заседания различных органов Организации Объединенных Наций. На них участники выступают в роли дипломатов, представляют различные страны и участвуют в обсуждении текущих вопросов, стоящих на повестке дня ООН.

Целями проводимой данной внеурочной деятельности являются:

а) стимулирование научно-исследовательской деятельности обучающихся в сфере международного права, мировой политики и международных отношений;

б) содействие распространению международного права и его популяризация;

в) применение теоретических знаний о международном праве и международных отношениях на практике;

г) привлечение внимания обучающихся к актуальным проблемам международного права;

д) развитие партнерских отношений с другими школами и университетами.

Задачами Модели ООН:

а) рассмотреть, с какими проблемами сталкиваются люди в различных регионах мира, и на что они возлагают свои надежды;

б) узнать, каким образом Организация Объединенных Наций могла бы улучшить жизнь народов мира;

в) определить, какие навыки и какая модель поведения способствуют развитию международного сотрудничества.

Таким образом, посредством деловой игры происходит формирование межкультурной компетенции, происходит усвоение обучающимися лингво-страноведческой информации благодаря использованию социально-культурного потенциала ролевых игр, моделированию ситуаций межкультурного общения. Все это формирует у обучающихся качественно новое отношение к предмету, чувство личной сопричастности к общему делу, каким становится совместное овладение знаниями [3].

Для организации благоприятного климата, ориентирующего учащихся на коммуникацию, необходимо выбирать такие формы урока, которые будут стимулировать деятельность учащихся. Опыт учителей нашей гимназии показывает, что нетрадиционные формы проведения уроков не только поддерживают интерес учащихся к предмету, но и значительно повышают мотивацию учения. Нетрадиционные формы проведения уроков направлены на повышение эффективности деятельности учащихся.

Нетрадиционные формы урока английского языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы, выполняя при этом функции обучающего контроля. Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни сделать ошибку. На таких уроках удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера:

- уроки творчества: урок-выставка, урок-сочинение, урок-творческий отчет;

-уроки в форме соревнований и игр: турнир, деловая игра, ролевая игра, викторина;

- уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференции, аукцион, регламентированная дискуссия, телемост, репортаж, диалог, интервью;

-уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: следствие, патентное бюро, ученый совет;

-уроки с использованием традиционных форм внеклассной работы: спектакль, брейн-ринг, диспут;

- видео-урок;

-уроки с элементами историзма: урок об ученых, урок-портрет;

- театрализованные уроки: урок-соревнование, урок-путешествие;

- уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз.

Основываясь на практике и опыте других учителей [1, 2, 4], можно сделать вывод, что подобные уроки и применяемые на них интегрированные педагогические технологии обладают богатым образовательным и воспитательным потенциалом.

Список литературы

1. Бородина Г.Н. Инновационные технологии как одно из условий повышения качества образования по английскому языку//Инновационные технологии как средство достижения высокого качества образования по предметам филологического цикла. – 2013. – Часть 2. – С.234-243.
2. Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
3. Сластелин Р.А. и др. Педагогика. М., 2002.
4. Селевко Г.К. Технология проведения дискуссии//Школьные технологии. – 2004. - №5. – С. 106-111.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ФАРМАЦЕВТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

к.п.н. Дильдабекова Л.А., к. фарм. н. Токсанбаева Ж.С., Куатбекова А.Т.

Южно-Казахстанская государственная фармацевтическая академия, г.Шымкент,
Медицинский университет Астана, г.Астана

В новых социально-экономических условиях значительно возросли требования к профессиональной компетенции, гибкости, способности к творчеству будущих специалистов.

Сегодня ценится способность применять знания и умения для решения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной профессиональной деятельности.

Сущность данного подхода заключается в развитии у студентов способности самостоятельно решать познавательные, коммуникативные, организационные, нравственные и иные проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования полученных знаний.

Технологии обучения нового поколения сегодня должны формировать системное видение профессиональной деятельности, обеспечивать будущему специалисту самостоятельную ориентировку в новых явлениях избранной им сферы деятельности, создавая условия для творчества.

Перспективными являются профессионально-ориентированные образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом профессиональной специализации, а также с ориентацией на личность обучающегося, интересы, склонности и способности.

В настоящее время преподавателям необходимо делать ставку на творческое осмысление студентами учебного материала, связь учебного материала с жизнью, практикой. Только в этом случае получаемые студентами знания материализуются, повышается к ним интерес, существенно возрастает их значение и студенты способны применять получаемые знания на практике.

В современной педагогике высшей школы происходит постепенная замена традиционных форм обучения, основанных на пассивном усвоении знаний, на новые, в основу которых положен принцип формирования «человека мыслящего», способного к творчеству, самосовершенствованию.

Выбор наиболее эффективных методов и средств, для какого-либо конкретного учебного занятия представляется одним из важных моментов процесса обучения. Анализируя методы и средства обучения, необходимо учитывать их постоянное совершенствование. При использовании методов и средств важно учитывать то обстоятельство, что одни и те же методы или средства могут быть эффективными при одних условиях и совершенно неприемлемыми при других.

Для активизации учебной деятельности студентов работа преподавателя должна быть направлена на разработку и применение профессионально-направленных методов, новых форм организации учебного процесса, методов, приемов и средств обучения, а также контроля результатов, способствующих повышению интереса к обучению и познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения при получении образования.

Основополагающей задачей современной высшей школы является повышение уровня подготовки специалистов и решение этой задачи, как представляется, надо начинать с первого курса.

Преподаватель в настоящее время должен направить действия студентов на самостоятельное освоение знаний, сделать свой урок интересным, насыщенным и занимательным.

Обучение должно быть направлено на разностороннее развитие личности студента, профессиональную направленность, направленность на активное и творческое освоение химических дисциплин посредством вовлечения студентов в проектную, учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность, обеспечение мотивации посредством создания личностно-комфортных условий в процессе обучения, внедрения в традиционную систему обучения методов и технологий проблемного обучения.

Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение предметными знаниями, умениями, навыками и развитие творческих способностей.

Проблемное обучение – тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки [1].

Проблемные ситуации обычно классифицируются по различным критериям: по направленности на поиск новых знаний или способов действия, на выявление возможности применения известных знаний и способов в новых условиях и т.д.; по уровню проблемности в зависимости от того, насколько остро выражены противоречия; по дисциплинам и предметам, в которых допустимо применение тех или иных проблемных ситуаций и так далее.

В содержание курса должны входить материалы, которые имеют прямое отношение к практической фармации. Во всех фармацевтических учебных заведениях должны использоваться аудиовизуальные средства.

Большинство ученых полагают, что развитие творческих способностей обучающихся невозможно без использования проблемного обучения. Творческие способности реализуются через проблемную деятельность, проблемное обучение остается актуальным в условиях современной высшей школы. Каждому преподавателю хочется, чтобы на уроках обучающиеся не сидели со скучающими взглядами, а стремились узнавать что-то новое, рассуждали, спорили, сами делали выводы и приходили к новым открытиям.

Как правило, преподаватель считает, что для этого обучающийся должен внимательно слушать, учить параграфы, решать задачи, упражнения. Мы ожидаем активной деятельности обучающихся на занятии, а вместо этого получаем пассивную деятельность, зазубривание материала и, в итоге, полное непонимание предмета и его значения. Решение проблемы находится в использовании соответствующих технологий.

Использование проблемных ситуаций на уроках химии для будущих специалистов позволяет так организовать процесс усвоения основных понятий, законов, что эти знания становятся в дальнейшем инструментом познания, а не набором сложных непонятных слов [2].

Проблемная ситуация – это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми ему способами и должен найти новый. Тут возникает потребность активно мыслить, и, главное, ответить на вопрос «почему». Потребность рождает мотив, побуждающий человека думать и действовать. В этом суть проблемного обучения.

При проведении практических занятий по курсу неорганическая химия для студентов первого курса по специальности «Фармация» мы использовали проблемно-ориентированное обучение.

При изучении некоторых тем, в частности темы «Теория растворов. Коллигативные свойства растворов неэлектролитов», мы использовали элементы проблемных ситуаций, максимально ориентировали в будущей профессии обучаемых. Были сформированы вопросы проблемного характера. Например: 1. Когда в кровяное русло, мышечную ткань, спинномозговой канал и т. д. с терапевтическими целями вводят растворы необходимо помнить о том, чтобы эта процедура не привела к «осмотическому конфликту»? Применение каких растворов не приводит к “осмотическому конфликту”?

2. В медицине для очищения ран от гноя используют марлевые повязки, смоченные раствором определенной концентрации. Какой раствор используют для этих целей?

Использование текстов и задач профессионального направления не только углубляет уровень фармацевтического образования молодежи, но и служит тем материалом, который способствует становлению профессиональных и личностных качеств будущих специалистов, способствует повышению уровня обученности студентов, создает условия для активного самостоятельного овладения знаниями, умениями и навыками, развивает нестандартный стиль мышления.

При изучении химических дисциплин, с первого курса будущий фармацевт должен быть готов к изучению специальных дисциплин, требующих химической подготовки, а также способность использовать свои химические знания, умения, ценностные отношения для разрешения различного рода практических и теоретических проблем и задач, возникающих в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Книга 2. –М.: МНПИ, 2000.
2. Кузнецова Н.Е. Волкова (Герус) С.А. Формирование обобщенных умений на основе алгоритмизации и компьютеризации обучения // Химия в школе, №5, 2002. – с. 16-20. – 0,75 п.л.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Котова О.С., Борисова Н.В.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

Современный этап развития системы российского школьного образования характеризуется внедрением федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

Главной задачей школы является создание условий для качественного обучения. В «Концепции модернизации российского образования» зафиксировано положение о том, что общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования [2].

Согласно ФГОС ООО [1], основу метапредметных образовательных результатов составляют универсальные учебные действия (УУД). Значение термина «универсальные учебные действия» определяется как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Умение учиться, т.е., способность ученика к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта определяется уровнем развития у ученика универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия делятся на четыре вида:

- личностные УУД;
- познавательные УУД;
- регулятивные УУД;
- коммуникативные УУД.

Главным условием формирования данных действий является формирование у обучающихся информационной компетенции – умения учащихся самостоятельно работать с информацией различных источников, искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения каких- либо поставленных задач.

Информатика как наука и как учебный предмет играет очень важную роль в процессе формирования универсальных учебных действий. Действия, формируемые на уроках информатики, могут быть использованы при изучении других предметов. Таким образом, мы можем сказать, что информатика имеет большую метапредметную направленность, чем остальные дисциплины школьного курса. Наряду с этим, информатика обладает своими специфическими особенностями, которые коренным образом отличают ее от других предметов.

Во-первых, это наличие специального технического оснащения, во-вторых, у учащихся есть и свое индивидуальное рабочее место, и доступ к общим ресурсам, в-третьих, именно на уроках информатики значительную роль играет самостоятельная работа, в результате которой у учащихся и формируются необходимые алгоритмы действий по решению поставленной задачи и созданию собственного продукта.

Роль учителя сводится к тому, что он становится помощником ученика в овладении универсальными учебными действиями, создает условия для развития, а не только для овладения знаниями по данному предмету. В основе этого лежит системно-деятельностный подход, согласно которому знания не передаются в готовом виде, а добываются самими обучающимися в процессе познавательной деятельности.

В процессе изучения курса «Информатики и ИКТ» развивается целый ряд универсальных учебных действий. Учащиеся, осваивая новые информационные технологии, работая с ними, осваивают и сами универсальные учебные действия. Остановимся более подробно на том, как же можно успешно сформировать универсальные учебные действия на уроке информатики с помощью современных средств ИКТ.

Формирование личностных УУД происходит не только на самих уроках информатики, но и во внеурочной деятельности учащихся. Они предполагают, что учащийся должен уметь создавать вокруг себя комфортную здоровьесберегающую среду путем знания правил техники безопасности при работе за компьютером, адекватного оценивания вреда и пользы от данной работы, умения рационально распределять свои силы и время.

На уроке информатики компьютер - это инструмент самопознания и самореализации. Учащиеся могут пройти онлайн-тестирование, использовать различные тренажеры, проходить различные квесты. Также, учащиеся могут создать собственный сайт, свою презентацию или иной продукт, тем самым реализуя свой потенциал личности.

Во внеурочной деятельности личностные УУД формируются при самостоятельном выборе литературы, курсов, использование форумов поддержки, обращение за помощью в сетевые сообщества и т.п.

Способность действовать в собственных интересах и получать признание в определенной области формируется через участие в предметных олимпиадах и конкурсах, а с помощью определенных, значимых результатов деятельности можно получить уважение в коллективе.

Формирование регулятивных УУД на уроках информатики обеспечивает организацию учащимися своей же учебной деятельности. Данные действия представлены в более общем виде и на уроках информатики каких-то отличительных особенностей формируемых регулятивных УУД практически не наблюдается. Например, данные УУД могут быть успешно сформированы в процессе разработки алгоритмов решения задач с использованием компьютера:

- анализа реальной ситуации и определения целей деятельности;
- организации деятельности, направленной на реализацию этой цели;
- анализа и коррекции результатов этой деятельности.

Формирование познавательных УУД на уроке информатики подразумевает, что учащийся овладеет такими умениями как способность осуществлять планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей деятельности. Например, спланировать деятельность по разработке своего продукта, владеть технологией решения задач с помощью компьютера, компьютерным моделированием, решением проектных задач. Также познавательные УУД подразумевают умения выдвигать свои гипотезы, ставить проблемные вопросы к изучаемому материалу, анализировать входные данные и планируемый результат. Ярким примером формирования данных умений может послужить решение задач с помощью компьютерного моделирования, постановка компьютерного эксперимента.

Также в рамках познавательных УУД учащиеся овладевают навыками использования измерительной техники, специальных приборов, применения методов статистики и теории вероятностей. Ярким примером этого может послужить практикум по изучению архитектуры компьютера, моделирование работы логических схем.

Неотъемлемым компонентом познавательных УУД является то, что дети работают со справочной литературой, инструкциями, анализируют и тем самым получают новые знания и применяют их на практике при решении нужной задачи. Оформить результаты своей познавательной деятельности учащиеся должны на высоком уровне, используя подходящие средства информационных технологий, например, с помощью мультимедийных презентаций и видеороликов. Учащиеся должны создавать целостную картину мира на основе собственного опыта.

Формирование коммуникативных УУД происходит в процессе выполнения практических заданий, направленных на работу в паре или группой учащихся.

Для уроков информатики характерны следующие виды коммуникативной деятельности:

Владение формами устной речи - монолог, диалог, умение задать вопрос, привести доказательства при устном ответе, дискуссии или при защите проекта.

Ведение диалога "человек" - "техническая система" - понимание принципов построения интерфейса, коммуникация с диалоговыми окнами, настройка параметров рабочей среды.

Умение грамотно представить себя устно и письменно, владение стилевыми приемами оформления текста – это может быть электронная переписка, сетевой этикет, создание текстовых документов по шаблону, правила подачи информации в презентации.

Владение телекоммуникационными технологиями для организации общения с удаленными собеседниками, понимание возможностей различных видов коммуникаций.

Умение работать в группе, искать и находить компромиссы значительно способствует формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики.

Это может быть работа над совместным проектом, взаимодействие в Интернет, технология клиент-сервер, совместная работа с приложениями. Толерантность, умение строить общение с представителями других взглядов - существование в сетевом сообществе, телекоммуникации с удаленными собеседниками.

Успешное овладение УУД ведет учащихся к формированию способности самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение учиться.

Необходимо не стихийное, а очень продуманное, целенаправленное формирование универсальных учебных действий с заранее заданными свойствами, такими как осознанность, разумность, высокий уровень обобщения и готовность применения в различных предметных областях, критичность, освоенность. Таким образом, основная педагогическая задача заключается в том, чтобы организовать благоприятные условия для успешного формирования учебных действий на уроке информатики.

Список литературы

1. Государственные образовательные стандарты второго поколения. http://www.w3.org
2. Скрипкина, Ю.В. Уроки информатики в школе. [Электронный ресурс] / Ю.В. Скрипкина // Интернет-журнал "Эйдос". - 2009.
3. Шишкина, Л.П. Инновационный опыт. Организация деятельности учащихся на уроках информатики. [Электронный ресурс] 2009.
4. www.open-klass.ru. Сообщество «Учитель-менеджер», проект «Формирование универсальных учебных действий».

О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ЦОР ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Пустовит С.О.

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г.Калуга

Цифровые образовательные ресурсы, поступающие в средние школы, представлены на электронном носителе, чаще всего, оптическом диске. Образовательные учреждения оплачивают подключение к электронным библиотекам. Доступ к отдельным видам и целым коллекциям ЦОР также предоставляет электронные ресурсы Интернета. Поэтому в учебном процессе учитель химии и учащиеся имеют возможность обращаться к различным источникам ЦОР, содержание и способ представления информации в которых также разнообразен. С целями достижения целей образования и решения учителем дидактических задач учащимися могут рассматриваться и изучаться многообразные вопросы, имеющие познавательное и практическое значение в жизни человека. При этом широкие возможности и огромный выбор ЦОР предполагают критический подход к оцениванию их содержания.

Большинство ЦОР содержат ошибки различного характера. Например, виртуальная химическая лаборатория и другие программы, моделирующие промышленные и природные процессы, незаменимы для решения химических задач в случаях небезопасных веществ, в том числе, очистки органических веществ от примесей, исследования свойств ряда других веществ. Мультимедийные обучающие комплексы «1С: Образовательная коллекция» для 8-11 классов содержат разделы «Качественный анализ органических веществ», «Качественный анализ неорганических веществ». В них в форме таблицы обозначены определяемые вещества и реактивы. Однако данная таблица уже заполнена: показаны все возможные комбинации и результаты испытаний проб веществ. Ученик трудно ориентироваться в многочисленных разноцветных ответах, поскольку нарушено правило наглядности в отношении количества демонстрируемых объектов. В то же время при изучении ароматических углеводородов, которые являются токсичными, едкими, легковоспламеняющимися веществами, возможно проведение практической работы при помощи названной виртуальной лаборатории [1]. Поэтому на этапе отбора ЦОР, способствующих формированию умений выполнять химический эксперимент, необходимо грамотно оценивать их в отношении методики и технических вопросов применения. Приведём критерии качества, которые учителю химии важно учитывать при использовании ЦОР на этапе организации школьного химического эксперимента.

Одним из важных критериев отбора ЦОР в образовательном процессе, которые требуется учитывать учителю химии, является длительность работы с данным видом ЦОР. Ограничения санитарно-гигиеническими нормами, рамками урока или занятия системы дополнительного образования учитель соотносит с дидактическим эффектом его применения. По продолжительности демонстрации ЦОР варьируют в широких пределах, например, фильмы по химии – от нескольких минут до нескольких часов. Так, ролик, который учитель химии может найти при помощи поискового сервера YouTobe, посвящённый свойствам наноматериалов «Наноструктура» [2] длится менее минуты (30 с), а фильм по алхимии «Тайны древности. Магия алхимии» [3] – около 45 минут. Оба учебных фильма могут быть использованы в обучении химии. Например, часть фильма об алхимических исследованиях можно применить для мотивирования учащихся на уроке химии при изучении способов выделения и очистки веществ в 8 классе или на занятии в системе дополнительного образования как перед изучением данной темы по школьной учебной программе, так и после. Учебные фильмы рекламного характера также могут представлять методический интерес, поскольку при обучении школьников их можно применять для формирования умений критически оценивать информацию и получать

необходимые сведения из приведённых данных, в том числе при формировании у учащихся умений выполнять химический эксперимент.

В качестве критерия предпочтения данному виду ЦОР отметим возможность сочетания реального эксперимента с мысленным и виртуальным, что позволяет реализовать дидактический принцип связи теории с практикой. Например, при познании учащимися нового, совершенствовании и применении знаний на практике, контроле знаний и умений обучающихся важно использование учебных фильмов и видеозаписей химических опытов, которые учитель не может демонстрировать реально по причине их сложности, длительности или опасности. Так, применение видеозаписи химического опыта эффективно на этапе совершенствовании знаний и их использовании на практике, являясь наглядной опорой и подсказкой при выборе учащимися оборудования и реактивов, требующихся для его реального выполнения. На основе компьютерного опыта обучающиеся определяют особенности приёмов сборки прибора, установки, помещения в них реактивов, нагревания, а также определяют, какие особые правила техники безопасности требуется соблюдать. При работе с видеозаписью химического опыта по получению кислорода из оксида ртути школьнику предлагается критически оценить его содержание с целью выявить другой, более рациональный способ получения кислорода, исходя из реактивов, имеющихся в распоряжении ученика. В данном случае учитель может создать проблемную ситуацию: как получить кислород в лаборатории?

Как мы видим, реализация подхода к применению различных видов химического эксперимента связано с учётом ряда критериев. К наиболее важным из них можно отнести критерии информативности опыта, максимального применения натурного эксперимента, а также минимальной затраты учителем и учащимися времени на проведение опыта. На начальных этапах изучения химии в 8 классе демонстрируемый опыт для осознания его химической сути следует осуществлять на качественном уровне в натурном варианте. Повторно эксперимент может быть смоделирован мысленно, дополнен количественными показателями. Автоматическое измерение данных исследуемой системы при помощи датчиковых систем и неоднократная демонстрация электронной версии длительного опыта позволяет экономить время. В то же время в центре должен находиться натурный эксперимент как исходный для получения эмпирических предпосылок дальнейшего преобразования вещества.

Таким образом, содержание критериев отбора ЦОР для организации школьного химического эксперимента зависит от тех целей, которые реализует учитель. Это может быть создание условий для освоения нового, когда необходимым критерием отбора ЦОР является их научный характер, реализация принципа связи химии с другими учебными предметами, отражение исторического подхода, соответствие вопросам, изучаемым по школьной программе, прикладной характер, наглядное представление информации, качественный звук и простой понятный пользователю интерфейс. На этапе же совершенствования и контроля умений выполнять химический опыт построению познавательной деятельности обучающегося, осуществлению элементов проблемного обучения будут способствовать также ЦОР, имеющие нарушения в некоторых из дидактических принципов и сами используемые как объекты для изучения, являющиеся средством создания проблемной ситуации. Примером такого нарушения является работа учащихся с ЦОР, у которого отсутствуют звук или нарушена хронология в расположении информации. Обучающему предлагается исправить или дополнить содержание ресурса или сделать вывод о возможности другого пути решения исследуемой проблемы.

ЦОР, применяемые при обучении школьника выполнять химический эксперимент, можно условно разделить на те, которые непосредственно содержат информацию, касающуюся технических и экспериментальных умений, связанных с выполнением опыта, и те, которые можно применять как вспомогательные на этапе создания ситуации, проверяемой на опыте, т.е. тексты, схемы и т.д. Особую ценность представляют ЦОР, которые включают видеозаписи опытов, анимацию химических процессов, схемы, рисунки установок. Важно, чтобы они были выполнены грамотно и содержали аспекты прикладного характера, поскольку современные образовательные стандарты ориентируют учебный процесс на решение задач, имеющих практическую значимость. В связи с этим при выборе ЦОР среди многообразных источников информации также следует руководствоваться критериями возможности осуществления обратной связи (интерактивности ЦОР), наличия многоуровневой организации учебного материала в электронном издании или ресурсе Интернета, гибкости ресурса (разные варианты действий на выбор ученика при работе с ЦОР), мотивации на изучение химии и воспитательный характер ЦОР.

Таким образом, при выборе ЦОР для организации и проведения реального химического эксперимента на уроке химии и на занятии системы дополнительного образования необходимо руководствоваться как критериями, общими для всех электронных ресурсов, применяемых при обучении химии, так и специфическими.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области, проект №14-16-40002.

Список литературы

1. Органическая химия. 10 – 11 классы [Электронный ресурс]: поставляется в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» / Образовательная коллекция: 1 С. Лаборатория систем мультимедия. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2003. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
2. Наноструктура [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=S54N2OWxxpY
3. Тайны древности. Магия алхимии [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=crRp

РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ирискина Л.И.

Московский городской психолого- педагогический университет
г.Москва

Художественная литература - могучее действенное средство умственного нравственного и эстетического воспитания детей. Произведения литературы дают образцы русской литературной речи.

Ознакомление детей раннего возраста с художественной литературой проходит как на специальных занятиях по развитию речи, так и вне занятий. Об организации занятий с детьми первой младшей группы писали многие авторы: В.В. Гербова, Л.И. Гурович, Е.С. Демина и др. Подробно об этом пишет К.Л.Печора.

К.Л. Печора отмечает, что младшие дошкольники любят заниматься, но произвольное внимание и память у них несовершенны. Ребенок с трудом сосредоточивается на том, что ему не интересно, что его не удивило, не принесло радости. [4].

В трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, Е.А. Флериной, Н.С. Карпинской, Л.М. Гурович и других ученых исследуются особенности восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста.

Е.А. Флерина называла характерной чертой такого восприятия единство "чувствующего" и "мыслящего" [7;342].

О.И. Никифорова выделяла в развитии восприятия художественной литературы 3 стадии:

1) непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе - работа воображения);

2) понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление);

3) влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание)[2].

Исчерпывающую оценку сказки дал К.Д. Ушинский, он писал: «Народная сказка читается детьми легко уже потому, что во всех народных сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты, и из этих беспрестанных повторений слагается нечто целое, стройное, полное движения, жизни и интереса. Народные сказки способствуют усвоению всех форм языка, которые дают возможность выработки у детей собственных речевых навыков при рассказывании» [6; 27].

Русские народные сказки раскрывают перед детьми меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями. Поразительная мощь языкового творчества русского народа ни в чем не проявила себя с такой яркостью, как в народных сказках. Присущая необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор развития связной речи детей первенствующего значения.

О.С. Ушакова предлагает определенную последовательность ознакомления младших дошкольников со сказкой.

Рассказывание сказки и одновременное рассматривание иллюстраций.

1. Показ настольного кукольного театра с одновременным рассказыванием.
2. Игра-инсценировка по сказке.
3. Игра-драматизация по мотивам сказки. [5; 133].

Сказки детям предпочтительно рассказывать, а не читать по книге - это усиливает эмоциональное воздействие, что, в свою очередь, способствует лучшему понимания основного смысла сказки. Когда воспитатель смотрит на детей, он как бы разговаривает с каждым ребенком и этим воспитывает очень важное умение слушать и понимать монологическую речь.

Л.Н. Павлова отмечала, что многозначность и многогранность тематики сказок требуют от педагога не только умения владеть некоторыми художественными навыками исполнения, но и душевной щедрости, полноты чувств. Воспитатель должен привнести в занятие элементы артистичности, индивидуальности в исполнении народных произведений. Именно поэтому можно утверждать: полноценное овладение методикой фольклорных занятий – это вершина педагогического мастерства· [3;21]

На занятия по рассказыванию сказок распространяются общие дидактические принципы.

Во-первых, это принцип активности и посильной самостоятельности. Его суть - активное соучастие и сотворчество педагога и ребенка. На занятиях необходимо создать все условия, чтобы у малышей возникала потребность речевого взаимодействия со взрослым. Педагог должен вызвать у ребенка чувство сопереживания с действиями персонажа. Необходимо активное, действенное соучастие ребенка. Педагог предлагает малышу включиться в игровое взаимодействие по ходу развертывающихся в тексте действий.

Другой важнейший принцип ознакомления детей с русскими народными сказками - принцип познавательной выразительности. Достигнуть его можно эмоциональностью. Именно с помощью эмоциональности изложения педагог поддерживает внимание детей. Дети не просто отзывчивы на эмоциональное поведение взрослых, они проявляют эмоциональную чуткость ко всем действиям педагога, особым образом реагируя на его голос, мимику, настроение, жесты. Эти проявления легко копируются; поэтому для малышей они выполняют информационную роль.

Не менее важен в ходе фольклорных занятий с детьми младшего дошкольного возраста принцип наглядности, т.е. используемые наглядные средства: игрушки, картинки, пособия и т.п.), с помощью которых создается развернутая картина действий и результата. Осуществляя принцип наглядности, можно пользоваться различными приемами:

- Прием инсценирования произведения, который синхронно сочетается с рассказыванием, что помогает соединить во времени зрительные и слуховые стимулы.
- Прием действенного соучастия рассчитан на активное вхождение детей в развертывающееся перед их глазами действие. Этот принцип помогает ребенку стать соучастником событий, о которых идет речь.
- Динамический акцент на фрагментах текста, сочетающийся с показом игрушки, ее перемещением, приведением в движение разных частей игрушки.
- Прием усиления зрительных впечатлений рассчитан на поддержание ориентировочной активности наглядными средствами: изменением (или в самой игрушке или ее местоположения), исчезновением или внезапным появлением в несколько видоизмененном виде. Л.И.Гурович и др. отмечают, что каждое занятие по ознакомлению детей младшего дошкольного возраста с художественной литературой, в том числе и со сказкой, должно быть структурно выдержано, иметь логику преподнесения материала, включать этапы освоения.

В начале занятия необходимо подготовить детей к восприятию текста. Это могут быть звукоподражания (Как крякает уточка?); беседа (Кто по водичке умеет плавать?); рассматривание картинок и др.

Подготовив детей к восприятию, воспитатель выразительно читает или рассказывает текст. Эта часть занятия важна и ответственна – здесь происходит первая встреча ребенка с художественным произведением.

Следующий этап – беседа о прочитанном. Первое восприятие вызывает у детей яркий эмоциональный отклик, повышает интерес к изображенным событиям и героям, но вместе с тем бывает иногда неполным, поверхностным. Задача воспитателя – в процессе беседы после чтения или рассказывания уточнить, углубить первоначальное восприятие и понимание текста.

Следующая часть занятия должна возвратить ребенка непосредственно к тексту художественного произведения. Нужно, чтобы в памяти детей остался сама сказка, а не беседа «по поводу», хотя продолжительность последней может иногда превышать время чтения. Поэтому целесообразно заканчивать занятие повторным чтением или рассказыванием произведения [1].

Таким образом, методика знакомства детей раннего возраста с художественной литературой (потешками, сказками, стихами) отличается своеобразием. Занятия предусматривают не только слушание ребенком произведений, но и его участие в действии-игре, в общении с исполнителем и персонажем.

Народные сказки радуют малышей своим удивительным благозвучием, мелодичностью, содержанием, близким быту и интересам ребенка. Они незаметно для малыша открывают ему и настойчиво внедряют в его сознание важнейшие и вечные духовные ценности – любовь к окружающим, доброжелательность, доброту, трудолюбие и многое другое.

Успешность работы в выборе методов и приемов будет зависеть от уровня профессиональной компетенции педагога, его умелости и даже творческой одаренности.

Список литературы

1. Гурович Л.М. Ребенок и книга: Пособие для воспитателя детского сада/ Изд.3-е испр.доп.-СПб.: Изд. «Детство-Пресс»,2004.- 128 с
2. О.И.Никифорова Исследования по психологии художественного творчества/ Московский Университет-1978
3. Павлова Л.Н. Фольклор для маленьких.// Дошкольное воспитание №10, 1990;
4. Печора, К.Л., Пантюхина, Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. - М.: Владос, 2007. - 176с
5. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с художественной литературой. – – М.: ТЦ Сфера. 2009. – 176с
6. Ушинский К.Д.Родное слово –Новосибирск,1994.-128с.
7. Флерина Е.А. Живое слово в дошкольных учреждениях. М.-1993-91с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

Ивлиев С.А.

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», г.Оренбург

Самостоятельная работа – важная составляющая процесса обучения и воспитания. Развитие навыков самостоятельной работы – это необходимое условие осуществления учебного процесса. Самостоятельная деятельность актуальна и значима для развития кадет любого возраста и уровня подготовки. Самостоятельная работа не самоцель, она является средством борьбы за глубокие и прочные знания кадет, средством формирования у них активности и самостоятельности, как черт личности, развития их умственных способностей.

Что же такое самостоятельная работа? Самостоятельная работа, по определению А.И. Зимней, представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлективности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Организация самостоятельной работы – это отбор педагогом средств, форм и методов, стимулирующих познавательную активность, обеспечение условий ее эффективности[1].

Формирование навыков самостоятельной работы необходимо начинать с развития мотивации кадет.

Учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика [3].

Существенный вклад в развитие знаний о мотивации внесли отечественные ученые Божович Л.И., Вилюнас В.К., Елфимова Н.Е., Леонтьев А.Н., Маркова А.К., Матис Т.А., Матюхина М.В., Орлов А.Б., Фридман Л.М., и др.

Можно выделить несколько составляющих, на которых базируется учебная мотивация. Им способствуют те педагогические технологии, которые дают кадету возможность принять активное участие в процессе «добывания» знаний, а не быть их пассивным потребителем. Для того чтобы процесс формирования учебной мотивации кадет проходил успешно, педагог может применять различные педагогические технологии. Приведем примеры применения подобных технологий.

Одной из таких технологий является проблемное обучение. Начинать применение данной технологии нужно с использования проблемных вопросов. Для этого на уроке при проведении опроса целесообразно применять не рядовые вопросы, опирающиеся на знания фактического материала, а вопросы, требующие анализа, обобщения, сопоставления, сравнения информации. То есть вопросы, поиск ответов на которые приведет к более глубокому пониманию материала и возникновению интереса к нему. Например, при изучении различных групп живых организмов в курсе седьмого класса применяются задания на сравнение и выявление черт усложнения организации. Выполнение подобных заданий основано на использовании материала учебника, и позволяет развивать навыки работы с ним. Создание таких заданий должно опираться на применение дифференцированного подхода, проявляющегося как в уровне сложности, так и в сроках выполнения. Американский психолог А. Кинг придумала серию общих вопросов, которые можно применять в самых разных учебных ситуациях: Что случится,

если…? Приведите пример… В чем сильные и слабые стороны…? На что похоже…? Что мы уже знаем о…? Каким образом… можно использовать для…? Чем похожи … и…? Каким образом … влияет на …? Какой … является лучшим и почему? [2].

Второй источник развития учебной мотивации - ощущение свободы выбора. В условиях кадетского училища, где большая часть деятельности кадет регламентирована и, безусловно, определена, любая возможность самостоятельного выбора, даже малая, создает у кадет ощущение значимости их личного мнения, что естественным образом отражается и на самооценке кадет. Потребность чувствовать себя свободным, самостоятельно определяющим ход своей жизни – базовая психологическая потребность, и никому не нравятся отсутствие выбора и навязанные решения [2]. Ситуацию свободного выбора можно создать путем предоставления вариантов заданий, тем, форм самостоятельной работы, а так же вариантов контроля, в том числе и самостоятельного.

Третьей технологией развития мотивации самостоятельной деятельности можно назвать создание ситуации успеха. Ситуация успеха понимается как совокупность целенаправленных, специально созданных педагогом условий, при которых результаты деятельности личности либо совпадают, либо превосходят ее ожидания [2]. Ощущение собственной успешности является сильным стимулом. Для создания подобных ситуаций важно соблюдение нескольких условий. Все задания для самостоятельного выполнения должны соответствовать уровню подготовки кадета, и тогда их выполнение будет приводить к ситуации успеха на уроке. Это может выражаться, как отметкой преподавателя, в том числе и устной (похвалой и одобрением), так и мнением одноклассников, что очень важно. Значимо в подобной ситуации поддерживать обратную связь, так как кадет должен четко понимать, за что конкретно он получает одобрение. Ситуация успеха должна подкрепляться акцентированием преподавателем определенного уровня компетентности кадета в конкретном вопросе, теме, что проявляется в способности кадета отвечать на вопросы одноклассников, активно участвовать в дискуссиях, аргументируя свою точку зрения. В подобных ситуациях кадеты, зачастую, ссылаются на источники информации, которые они использовали при выполнении задания, и здесь роль будет играть, так же, авторитет того или иного источника. Ситуации успеха можно добиться, когда кадет самостоятельно выполняет индивидуальное задание в виде подготовки сообщения на какую-либо тему, в том числе новую (задания на опережение). Эта технология наиболее эффективна, на мой взгляд, применительно к кадетам с невысоким уровнем подготовки, так как ситуация успеха особенно значима для них.

Важной составляющей формирования мотивации изучения биологии, в том числе и самостоятельного, является осознание прикладного значения знаний. Использование подобной технологии возможно в любом возрасте. Занятия физической культурой и спортом играют важную роль в жизни кадет, в том числе и при формировании самооценки - быть успешным в данной сфере весьма престижно. Взаимосвязь теоретических знаний в области биологии и возможности их практического применения на занятиях физической культурой легко продемонстрировать при совместной работе учителя физической культуры (тренера) и преподавателя биологии (подобные примеры существуют). Связь биологических знаний с их применением в спорте необходимо продемонстрировать на уроках, особенно актуально это при изучении курса «Человек». Так, например, при изучении темы «Питание» организуется самостоятельная работа по подготовке индивидуальных и групповых докладов на темы: «Спортивное питание», «Роль витаминов в спорте» и т.д. Как показывает опыт, задания подобного рода выполняются особенно охотно.

В рамках урочной и внеурочной деятельности в курсе биологии применяются различные формы самостоятельной работы.

Работа с учебником – самая доступная форма, может быть весьма разнообразной, определяется уровнем подготовки кадета. Она применяется, как на уроках, так и при выполнении домашнего задания. Результатом такой работы, как вариант, может быть преобразование текста в другие виды информации (конспект, в том числе и графический, таблица, график, и т.п.), работа с терминами, рисунками.

Работа с дидактическими карточками. Для организации самостоятельной работы используются задания из многочисленных пособий, в том числе и с заданиями в форме ЕГЭ и ГИА по биологии. Это делает подобную форму работы привычной для кадет, что может сыграть положительную роль при проведении рубежных испытаний. Дидактические материалы можно разделить на три группы: для получения новых знаний (инструктивные карты для организации самостоятельной работы); для применения полученных знаний (сборники заданий-тренажеров); для проведения контроля (карточки-задания). Используются, так же, задания на самостоятельное составление подобных карт, которые затем применяются на уроках.

Данные виды самостоятельной работы приводят к развитию познавательных (общеучебных, логических, знаково-символических) и регулятивных универсальных учебных действий (УУД).

Другой формой самостоятельной работы являются задания на подготовку разного рода сообщений. Выступления кадет зачастую сопровождаются мультимедийными презентациями, что ведет к развитию у них творческого мышления. Эти задания применяются, как для кадет с высоким уровнем подготовки (это, как правило, задания по новой теме, на опережение), так и для кадет со средним и низким уровнем подготовки (широко применимо при изучении многообразия живых организмов). Следует отметить, что для кадет с небольшим опытом подобной работы обязательно определение и контроль, как содержания сообщения, так и формы его представления, а так же перечня используемых источников информации. Такие виды работы стимулируют развитие, прежде всего, коммуникативных и регулятивных УУД.

Следующей формой самостоятельной работы выступает деятельность по подготовке и выполнению заданий олимпиад различного уровня, например, олимпиад в рамках проектов: «Познание и творчество», «Международная олимпиада по основам наук» и т.д. При выполнении подобных работ, кадеты, имеющие определенный опыт, самостоятельно определяют алгоритм действий по подбору источников информации и определению графика работы (зачастую выполнение заданий занимает несколько дней), что способствует развитию регулятивных УУД.

Отдельно необходимо обсудить источники информации, которыми кадет может пользоваться, работая самостоятельно. Если подобная работа организована на уроке, то источники информации, как правило, уже оговорены. Если же самостоятельная работа осуществляется во внеурочное время, возникает необходимость научить кадет грамотно и обоснованно подходить к выбору источников информации. На первоначальных этапах педагог должен самостоятельно определить перечень источников, необходимых кадету, аргументировав свой выбор. Приобретая опыт самостоятельной работы, кадеты учатся, в том числе, и выбирать нужные источники биологической информации. Среди них можно назвать: учебник, дополнительную литературу, научно-популярные журналы, информацию к урокам в виде мультимедийных презентаций и электронных приложений к учебникам, ресурсы сети Интернет (указание адресов необходимых сайтов обязательно при организации работы).

Важной составляющей самостоятельной работы кадет является её контроль. Контроль в урочной деятельности осуществить проще, а вот во внеурочной самостоятельной работе велика роль самоконтроля. Самоконтроль кадеты могут проводить разными способами, но исходя из личного опыта, наибольший интерес вызывают способы контроля с применением интерактивных компьютерных технологий. Достаточно часто для контроля можно использовать задания, созданные в программе MyTest. Они могут быть различными по содержанию и объему. Главное преимущество данной программы – это простота и доступность. Вариантом самостоятельной работы с данной программой может быть создание контрольных материалов непосредственно самим кадетом, которые так же применятся на уроке.

Большой интерес у кадет вызывают задания, размещенные на сайтах samsdam.net и biouroki.ru. Важной особенностью данных сайтов является их наполнение. Здесь предлагаются задания в различной форме (тесты, ребусы, кроссворды) и различного уровня сложности. Значимая роль принадлежит оформлению и структуре заданий. В процессе выполнения задания, допущенные ошибки указываются, каждый вопрос имеет развернутый ответ, что позволяет дополнительно закрепить материал. По окончанию выполнения задания предоставляется результат, как в процентном отношении верных ответов, так и в виде отметки по пятибалльной шкале [4,5].

Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний кадет по предмету, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового материала. Систематически проводимая самостоятельная работа способствует получению кадетами более глубоких и прочных знаний по сравнению с теми, которые они приобретают при сообщении преподавателем готовых знаний. Организация выполнения кадетами разнообразных по дидактической цели и содержанию самостоятельных работ способствует развитию их познавательных и творческих способностей, развитию мышления. При тщательно продуманной методике проведения самостоятельных работ ускоряются темпы формирования у кадет навыков практического характера, а это в свою очередь оказывает положительное влияние на формирование познавательных УУД. В перспективе, при систематической организации самостоятельной работы на уроках и во внеурочное время в сочетании ее с различными видами домашней работы по предмету у кадетбудут вырабатываться устойчивые навыки самостоятельной деятельности.

Список литературы

1. Зимняя И.А. “Основы педагогической психологии” – М., 1980.
2. Ким Н.А. Методы стимулирования и мотивации учащихся в учебной деятельности. - М.: Просвещение, 2003.
3. Фролова Н.А. Приемы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности. // Начальная школа, 2006, №2.

4. www.biouroki.ru
5. www.samsdam.net

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Уразова А.Р.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Социально-личностное развитие – является важнейшим направлением развития и образования детей дошкольного возраста, которое обусловлено необходимостью общества в воспитании современного поколения. Во-первых, способных найти «себя» и своё место в жизни; во-вторых, понимающих значение соблюдения норм и ценностей данного общества; в-третьих, успешно социализирующихся; в-четвертых, способных к саморазвитию и постоянному самосовершенствованию, проявлению самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

На протяжении многих лет исследований учёных в области дошкольной педагогики и психологии доказан тот факт, что именно в первые годы жизни ребёнка закладываются основные структуры его личности, что возлагает важную миссию и особую ответственность по воспитанию необходимых качеств у нового подрастающего поколения на родителей и педагогов дошкольных образовательных организаций. Следовательно, проблема социально-личностного развития становится особо актуальной в теории и практике дошкольного образования.

Данный факт находит своё отражение в основных федеральных документах, определяющих деятельность органов управления и учреждений образования. В статье 12 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» представлены требования к образовательным программам и содержанию образования, которое должно «способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) также указывает на ценность и значимость периода детства, важность признания ребенка субъектом образовательных отношений и необходимости учета его индивидуальных потребностей [2]. В данном документе выделяется несколько направлений развития ребенка, среди которых значимое место отводится социально-личностному, которое включает в себя задачи «формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в дошкольной организации; формирования позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирования основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [2], развития положительного отношения ребёнка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей.

На основании представленного выше, можем констатировать, что социально-личностное развитие детей дошкольного возраста в настоящее время является одним из приоритетных и относится к категории стратегических направлений обновления российского образования, включая дошкольное, и изучается различными смежными дисциплинами, в том числе педагогикой, психологией, социологией, позволяющие охарактеризовать особенности развития личности ребёнка в социуме.

Развитие ребёнка дошкольного возраста происходит очень стремительно при непосредственном участии взрослых, которые создают оптимальные условия для проявления индивидуальности каждым ребёнком, приобщения к нормам и традициям общества, приобретения необходимого опыта, становления основ ценностного отношения к элементам социальной культуры. Данный возрастной период является ответственным за дальнейшую жизнедеятельность человека, так как здесь интенсивно формируется личность ребёнка через воспитание важнейших качеств (нравственность, духовность, социальная активность, самостоятельность, самопознание, инициатива и др.), позволяющих ориентироваться в меняющихся условиях, тем самым способствовать его саморазвитию и самореализации. Из этого следует, что важным является отношение ребёнка к взрослым как к соучастникам их деятельности, который вводит дошкольника в мир вещей, ценностей и взаимоотношений.

Проведенные исследования на протяжении долгого времени убедительно доказывают, что дошкольнику необходимо оказывать квалифицированную помощь в сложном процессе вхождения в мир людей, его социализации. У ребенка необходимо развивать умение адекватно ориентироваться в доступном ему социальном

окружении, осознавать ценность не только собственной личности, но и других людей, уметь выражать чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества. Социализация является процессом усвоения и воспроизведения ребенком социального опыта, позволяющего активно действовать и осуществлять взаимодействие с другими членами общества.

Социально-личностное развитие ребёнка дошкольного возраста, согласно нашей точке зрения, понимается как целенаправленно организованный процесс формирования ценностного отношения к себе и окружающему миру, социальных отношений со сверстниками и взрослыми, которые способствуют саморазвитию, самопознанию и самореализации самого дошкольника. Это достаточно длительный процесс, требующий немалых усилий от значимых взрослый и соблюдения взаимосвязанных этапов педагогической технологии социально-личностного развития:

- создание развивающей предметно-пространственной образовательной среды, включающей систему условий индивидуализации, гендерных особенностей детей и социализации;
- сбор и анализ информации об индивидуальных личностных особенностях каждого воспитанника (личностные качества, умения, потребности, личный опыт детей, взаимоотношение с окружающими и т.д.);
- разработка перспективного планирования работы с детьми по социально-личностному развитию (основные направления работы);
- осуществление систематической работы с детьми по социально-личностному развитию (разнообразие форм, методов, средств, приемов и способов работы);
- коррекция имеющихся социально-эмоциональных проблем.

Таким образом, в процессе реализации данной педагогической технологии социально-личностного развития успешность данного процесса будет зависеть от уровня профессионализма взрослых, формирующие у детей представления о социальном мире, окружающих людях, о самом себе, природе и рукотворном мире, социальные навыки, уверенность в себе, нравственное сознание, воспитывают социальные чувства, активную жизненную позицию, и от собственной мотивации ребёнка, заключающаяся в желании познавать окружающий мир, вступать в совместную деятельность с другими детьми и взрослыми, проявлять свои способности. Большое значение имеет развитие самостоятельности мышления, коммуникативно-речевых умений и компетенций, активизация познавательной и творческой деятельности. Дошкольник должен быть соучастником происходящих вокруг него событий, уметь рационально разрешать возникшие споры и управлять своими эмоциями, поведением в разных ситуациях.

Условием социально-личностного развития является наличие социального окружения, общения с детьми и взрослыми, совместная деятельность детей [3]. Следовательно, чтобы обеспечить своевременное и полноценное развитие ребёнка в социальном мире, значимым взрослым важно знать особенности и общие закономерности этого процесса, знакомить его с объектами социальной сферы, социумом ближайшего окружения. Это научит ребёнка свободно ориентироваться в созданном окружении, любить, ценить, уважать и заботиться об его субъектах.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод, что основой социально-личностного развития ребёнка является возникновение у него чувства привязанности и доверия к взрослым, повышенный интерес к окружающему миру и самому себе, превращение требований дошкольника во внутренние мотивы поведения. Значимые взрослые в жизни каждого ребенка в дошкольном возрасте должны формировать представление о многообразии человеческих отношений, знакомить с правилами и нормами жизни в обществе, вооружать моделями поведения, которые помогут ему в дальнейшем адекватно реагировать на происходящее в определённых жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: Коллективная монография [Текст] / Под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ООО «РЕКПОЛ». – 158 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // www.consultant.ru.
3. Технология социально-личностного развития дошкольников: материалы городской научно-практической конференции 01-02.12.2008 [Текст] / Под ред. Т.М. Бабуновой, Н.И. Левшиной**.** – Магнитогорск: Магнитогорский ГУ, 2009. – 189 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – 0 – 13 [Текст] / М.: Проспект, 2013. – 160 с.

ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ В КУРСЕ «ОСОБЕННОСТИ ТРАНСПОРТНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ЭКСКУРСИОННОГО СЕРВИСА»

Климченко И.В.

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г.Коломна

Регулярному управлению учебной деятельностью студентов ВУЗа способствует текущий контроль знаний, умений и навыков. Согласно Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 сервис (квалификация (степень) «бакалавр») в редакции приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011, №1975, конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения [4].

В процессе изучения студентами ВУЗа дисциплины «Особенности транспортного обслуживания экскурсионного сервиса» у преподавателя имеются большие возможности для осуществления текущего контроля усвоения знаний, умений и навыков и своевременной корректировки учебного процесса. Текущий контроль преподаватель осуществляет в конце лекций, на семинарских занятиях. В конце лекции по теме: «Автотранспорт» студентам предлагается выполнить 10-ть заданий (фронтально или индивидуально):

Закончите фразы:

1. «Существуют четыре вида сервисных предприятий: Авторизованные дилеры автопроизводителей; независимые от автопроизводителей, но специализирующиеся на работе с одним автомобильным брендом; мелкие предприятия;…».

2. «Продажа комиссионных автомобилей – это перепродажа подержанных автомобилей. При этом продавец…».

3. «Услуга проката автомобилей предусматривает соблюдение следующих условий: возраст клиента от 21 до 70 лет; многолетний водительский стаж у обслуживающего персонала; наличие международного удостоверения;…».

4. «В стоимость арендной платы включается: 1.Доставка клиенту автомобиля в черте города; 2…;3…;4…;5…;6…».

5. «Автодома в караванинге подразделяют: трейлеры;…;конструкции для больших пикапов».

6. «Качество услуг в автосервисе зависит от следующих факторов: квалификации работников; методов управления автосервисом; уровня организации технологического процесса; используемых запчастей; технологической оснащенности предприятия;…».

7. «Согласно международной классификации, автобусы сертифицируются на категории:…».

8. «В паспорте маршрута указываются…».

9. Найти соответствие:

Виды СТО:	Количество рабочих постов:
1.Большие	а). до 10
2.Средние	б). более 35
3.Малые	в). от 11 до 35

10.Найти соответствие:

Предприятия автосервиса:	Номер группы:
1.Гаражные автосервисы	а). вторая
2.Фирменные СТО	б). низшая
3.Государственные СТО	в). первая

В конце лекции по теме: «Технология обслуживания авиапассажиров» студентам предлагается выполнить 10-ть заданий (фронтально или индивидуально):

Закончите фразы:

1. «Таможенная декларация – это…». 2. «Ветеринарное свидетельство – это…». 3. «Виза – это…». 4. «Негабаритный багаж – это…». 5. «Таможенный досмотр проводят с целью…».6. «Таможенная декларация может не заполняться, если…». 7. «Пассажир может проходить таможенный досмотр п «красному коридору», если…». 8. «Санитарный контроль предусмотрен в отношении…»

9.Найти соответствие:

Порядок регистрации:	Действия оператора:
1.1 этап	а). сверяет фамилию пассажира со списком;

2.2 этап б). проверяет действительность билета, место;

3.3 этап в). берет документы;

4.4 этап г).сверяет фамилию в паспорте и в билете.

10.Найти соответствие:

Технология обслуживания авиапассажиров: Место:

1.Регистрация а). получение в посольстве;

2.Виза б). у регистрационной стойки;

3.Таможенный досмотр в). в отдельном помещении.

В конце лекции по теме: «Чартерные авиарейсы» студентам предлагается выполнить 4-е задания (индивидуально):

Закончите фразы:

1. «Отличия чартерного рейса от регулярного…»
2. «Обязанности заказчика при чартерных перевозках:…»
3. «Коммерческие разновидности чартеров в мировой практике: закрытый чартер; инклюзив-тур чартер; блок-чартер; сплит-чартер;…;…»
4. Найти соответствие:

Вид чартера: Особенности:

1. Разовый а).указывают время на которое фрахтуют самолет;

2. Цепь б). доставка туристов «туда и обратно»;

3.Тайм - в).общее количество рейсов и даты для каждого

Чартер

В конце лекции по теме: «Характеристики железных дорог России» студентам предлагается выполнить 8-ть заданий (индивидуально):

Определите название железной дороги по следующим характеристикам:

1. Железная дорога славиться оригинальным способом строительства зданий, учитывающим условия вечной мерзлоты.

2. Железные дороги, входящие в состав Транссибирской магистрали.

3. Прежнее название этой дороги «Николаевская»

4. Железная дорога на острове Сахалин.

5. Управление этой железной дороги находится в Москве.

6. Дорога обеспечивает громадный поток пассажиров к местам летнего отдыха к Черному и Азовскому морям.

7. Дорога «прославилась» прогрессивным методом погрузки автомобилей.

8. «Достопримечательностью» этой железной дороги РФ является наличие Кругобайкальской дороги.

В конце лекции по теме: «Характеристики железных дорог России» студентам предлагается выполнить 6-ть заданий (индивидуально):

Закончите фразы:

1. «Принципы работы железнодорожного транспорта…». 2. «Формы собственности на железнодорожном транспорте:…». 3. «Основные понятия (ст.22):…». 4. «Ответственность за безопасность несет…». 5. «Участие РФ в международном сотрудничестве в плане железнодорожного транспорта…».6. «Статья 31 касается…на поездах дальнего следования».

Вышеприведенные примеры заданий составлены преподавателем на основе положений нормативно-правовых документов, информации учебника по данному курсу и материалов, содержащихся в специальной литературе [1; 2; 3].

При работе с учебником по курсу «Особенности транспортного обслуживания экскурсионного сервиса» текущий контроль осуществляется с помощью ответа на вопросы учебника на семинарских занятиях или при выполнении заданий внеаудиторной самостоятельной работы.

Список литературы

1. Закон РФ «О железнодорожном транспорте в РФ» [Электронный ресурс]: ФЗ №258 от 8.11.2007. URL: http://www.transportmm.ru/zveleznodorozhnye-perevozki/85-zakon-r (дата обращения 7.09.2011).
2. Осипова, О. Я. Транспортное обслуживание туристов: учебник для студ. Вузов / О. Я. Осипова. – М. : Академия, 2012. – 399 с.
3. Садохин, А. П. Сервисология: человек и его потребности: учеб. пособие / А. П. Садохин. – 2-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2010.- 141 с.

4. ФГОС ВПО по направлению подготовки 100100 сервис (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011).

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ЦЕННОСТЯХ ГУМАНИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 – 8 КЛАССАХ

Соловьёва Ф.Е.

Смоленский государственный университет, г.Смоленск

Эффективной реализации стандартов второго поколения, усилению ориентации литературного образования на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов содействует преобразование внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую, путём последовательных изменений в процессе осмысления ценностей гуманизма на уроках литературы в 5 – 8 классах.

Аксиология гуманизма, включающая экзистенциальные (жизнь, смысл жизни, любовь, семья, свобода, участие, труд, творчество и др.); социальные (общество, народ и государство), политические ценности (патриотизм и космополитизм, национальная и международная безопасность, мир и международное сотрудничество), нравственные ценности (принципы и основы этики человечности, совершенствование и совершенство), ценности познания, эстетические ценности и др., является метасистемой, общекультурным основанием для многих других ценностных систем, поэтому изучение литературы в 5 – 8 классах, основанное на глубоком осмыслении гуманистических ценностей, содействует реализации приоритетных целей литературного образования – «формированию духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма; развитию интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности» [1, с. 2].

В методических пособиях для учителя, разработанных в соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта к учебникам по литературе Г.С. Меркина, содержится описание уроков, ориентированных на поэтапное формирование умений и навыков ценностного освоения учебного материала в процессе реализации различных видов деятельности – репродуктивной, поисковой, исследовательской, рефлексивной [3 – 6].

Одной из приоритетных задач изучения литературы в 5 классе является формирование представлений о краеугольных принципах, составляющих основу человечности: разуме, уважении, доброжелательности и совестливости, эстетическом идеале; развитие эстетического вкуса, который, в свою очередь, служит верному и глубокому постижению прочитанного, содействует появлению прочного, устойчивого интереса к книге, воспитанию доброты, сердечности и сострадания как важнейших качеств развитой личности.

Выявление сущности понятий, связанных с аксиологией гуманизма, осуществляется в процессе сопоставления их толкований в словарях и составления собственного варианта с опорой на полученные на уроке сведения; определения условий функционирования понятия в тексте на уровне словосочетания, предложения, фрагмента; контекстного значения понятия аксиологии гуманизма; работы со словарями антонимов и синонимов и составления синонимических и антонимических рядов; толкования значений пословиц, афоризмов, крылатых выражений и конструирования синонимичного им высказывания и др.

Исследовательская работа с текстом способствует определению ценностной функции детали, средств художественной выразительности, значения имени героя литературного произведения.

На этапе обобщения и систематизации знаний предложены суммирующие вопросы и задания, способствующие осмыслению фрагмента произведения (ключевой для понимания текста фразы), соотнесенного с понятием аксиологии гуманизма, ценностной функции образа, позиции автора и героя литературного произведения, выявлению уровня мотивации учащихся, особенностей их ценностной позиции.

В процессе анализа текста происходит интенсивная работа, ориентированная на обогащение лексического запаса школьников словами и словосочетаниями, с помощью которых наиболее полно и разносторонне раскрывается духовный мир человека, создается психологический портрет литературного героя; пополнение лексикона учащихся философской, эстетической лексикой; усвоение изобразительно-выразительных средств русского языка, пословиц, поговорок и афоризмов [2, с. 224-227].

Система уроков литературы в 6 классе ориентирована на эмоциональное, интеллектуальное и эстетическое развитие школьников, формирование их представлений о человеке, человеческом обществе, его истории, мире в

целом, критичности мышления, умения выражать, аргументировать и корректировать собственную позицию, давать неоднозначную оценку явлений.

Всё это создаёт условия для эстетического самоопределения и формирования индивидуального художественного вкуса учащихся, помогает им осознать сложность собственного внутреннего мира, обрести чувство самоуважения и достоинства, обнаружить неисчерпаемый творческий потенциал, научиться общению и равноправному сотрудничеству.

Усложнение исследовательской работы с текстом происходит за счёт включения заданий, позволяющих определить мировоззренческую позицию автора в процессе выявления жанровых особенностей произведения; ценностной функции понятия, связанного с аксиологией гуманизма, в контексте творчества автора; наблюдения за изменениями лексического состава и интонации стихотворения.

Анализ текста ориентирован на выявление символического значения образа цвета в литературном произведении как носителя ценностного смысла; ценностной функции сравнений и риторических фигур, сказочных мотивов в повествовании о реальных событиях; особенностей образа героя и рассказчика в процессе сравнения различных редакций произведения. Особое место в системе занимают задания, содействующие установлению сходства в восприятии экзистенциальных ценностей гуманизма в сказках народов мира; формированию представлений о национальной идентичности в процессе сопоставления деталей произведений русских и зарубежных авторов.

На этапе обобщения и систематизации знаний усложнение заданий осуществляется в ходе составления рассказа от лица героев, позволяющего определить их нравственную позицию; прогнозирования развития действия.

В систему включены уроки подготовки к сочинению-рассказу о событиях от лица их участника, сочинению-продолжению произведения, сочинению-воспоминанию, сочинению в жанре комического рассказа «Случай из жизни», содействующие выявлению ценностной позиции учащихся.

В седьмом классе на первый план выходят задачи развития способности формулировать и аргументированно отстаивать личностную позицию, связанную с нравственной проблематикой произведения. Особенно пристальным становится внимание к проблемам добра и зла в человеке; ответственности за собственные поступки; факторам, влияющим на становление личности.

В процессе работы над этими темами происходит формирование представлений о роли художественной литературы в общественной жизни и культуре России, активного отношения к действительности, историзма мышления, обогащение культурно-исторической памяти учащихся.

Становлению личности подростка содействуют задания, направленные на выявление особенностей мировоззрения писателей в процессе изучения автобиографий, знакомства с воспоминаниями современников, дневниками поэтов и писателей, книгами, рекомендованными в рубрике «Советуем прочитать»; проведения виртуальной экскурсии по выставке сочинений писателя, книг о его жизни, фоторепродукций, составления комментариев к книжной выставке, тезисного плана статьи учебника с включением фрагментов, содержащих слова, соотнесённые с понятиями аксиологии гуманизма.

Обогащению представлений о гуманистических ценностях способствует составление психологического портрета героя литературного произведения, определение сходства и различий в мировоззренческих позиций поэтов и писателей. Особую роль играют уроки, посвящённые сравнительному анализу текста в аспекте проблемы традиций и новаторства.

В результате освоения содержания курса литературы седьмого класса учащиеся получают возможность расширить круг учебных умений, навыков и способов деятельности, овладение которыми является необходимым условием развития и социализации школьников: самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации художественных образов; умение развернуто обосновывать суждения, давать определения, приводить доказательства; объяснение изученных положений на самостоятельно подобранных конкретных примерах.

Значительное место в системе уроков литературы седьмого класса занимают задания, содействующие определению философской основы литературного направления в процессе выявления его признаков в тексте; формированию представлений о ценностях традиционных российских религий, системных культурологических знаний о религиозных идеалах в ходе сравнения текста литературного произведения и произведений агиографической литературы. Формы работы на уроке (ролевые игры, создание «творческих групп» и др.) направлены на сохранение преемственности с основными видами деятельности учащихся на уроках литературы в пятом и шестом классах.

Уроки литературы в восьмом классе направлены на дальнейшее совершенствование умений аргументировано отстаивать личностную позицию, связанную с нравственной проблематикой произведения,

анализировать и интерпретировать художественный текст, устанавливая связи произведения с исторической эпохой, культурным контекстом, литературным окружением и судьбой писателя.

Работа с текстом содействует обогащению культурно-исторической памяти учащихся, воспитанию у школьника активного отношения к действительности в процессе выявления ценностной функции мотивов, высказываний героев о гуманистических ценностях, способа создания образа, сравнения ценностных позиций персонажей произведения, различных сторон социальных явлений.

Определение особенностей мировоззрения автора осуществляется на основе анализа его высказываний о творчестве, писательском труде проблемах человека, общества и др., выявления нравственного идеала эпохи, составления характеристики пространства описания.

Таким образом, поэтапная реализация системы обучающих заданий, направленных на формирование знаний об аксиологии гуманизма и гуманистических убеждений учащихся с акцентом в пятом классе на выявлении особенностей функционирования понятия аксиологии гуманизма в тексте на уровне словосочетания, предложения, фрагмента; в шестом классе – на определении мировоззренческой позиции автора в процессе анализа текста в ценностном аспекте; в седьмом классе – на выделении философской основы литературного направления и формировании системных культурологических знаний о религиозных идеалах; в восьмом классе – на сравнении мировоззренческих позиций героев, определении особенностей нравственного идеала эпохи, соотнесённой со временем создания произведения, и ценностной позиции автора, является условием утверждения в воспринимающем сознании системы ценностей гуманизма и освоения теоретического способа социальной ориентировки.

Список литературы

1. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
2. Соловьёва, Ф.Е. Гуманизм в системе уроков литературы. 5-8 классы: монография / Ф.Е. Соловьёва. – М.: ООО «Русское слово – учебник », 2014. – 400 с.
3. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 5 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина (ФГОС. Инновационная школа). – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 344 с.
4. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 6 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина. (ФГОС. Инновационная школа). – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 344 с.
5. Соловьева, Ф.Е. Методическое пособие к учебнику Г.С. Меркина «Литература». 7 класс» / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г. С. Меркина. – М.: ООО «ТИД» Русское слово, 2014. – 376 с. – (Инновационная школа).
6. Соловьева, Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 8 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф. Е. Соловьева; под ред. Г.С. Меркина. – М.: ООО «ТИД» Русское слово, 2011. – 320 с.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФОЛИО – СОВРЕМЕННЫЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Ганина Л.С.

IT-лицей КФУ г.Казань

Очень современным эффективным способом оценки достижений учащихся является языковой портфолио, предложенный авторами системы личностно-ориентированного обучения. Достоинство его в том, что важнейшей его целью является повышение саморефлексии учащихся по отношению к процессам учения, он рассматривается как предпосылка повышения самоответственности ученика по отношению к учению, самостоятельности в организации процесса учения и участия в процессе качества результатов учения. Важно, что оценивается не просто достижение, а в процесс оценивания вовлекается весь пройденный учеником путь обучения. Ученик сам оценивает, как он работал для достижения этих результатов, какие он может выстроить перспективы в своем образовании.

Языковой портфолио включает материалы, представляющие путь изучения русского языка и литературы. Так, например, после изучения определенной темы ученики пишут страничку для своего портфолио о том, что

было самым трудным в работе над данной темой, какой урок запомнился больше всего, какие остались вопросы и что с ними делать в дальнейшем. Так по теме «Глагол» написаны странички портфолио «Самая интересная грамматическая категория глагола», «Самая трудная глагольная орфограмма», «Как бы я откорректировал главу учебника о глаголе», «Что я запишу в орфографический словарик», «Историческая страничка о глаголе в моем восприятии» и т.д. Очень эффективными являются рефлексии–обобщения. Их можно проводить в различных формах: это семинары, конференции, интеллектуальные лингвистические игры, презентации, результаты таких уроков тоже оформляются учащимися в портфолио.

В языковом портфолио ученик выделяет разделы, которые пополняет от класса классу, эти разделы дают возможность самому учащемуся оценить свое продвижение в том или ином направлении. Само содержание этих разделов – это тоже показатель уровня языковой компетенции. Так, например, в 9-м классе сформированы следующие разделы портфолио творчески активных учащихся:

- Выступления на конференциях различного уровня
- Сочинения по литературе из серии «Мнения критиков»
- Этюды из серии «Точка зрения»
- Публицистические работы из серии «Размышления о жизни»
- Программы классных конференций по русскому языку и литературе
- Программы литературных гостиных
- Сочинения в художественных жанрах

Очень интересным и эффективным является тематический языковой портфолио. Всем известно, что анализ лирического текста – это один из сложных компонентов литературной компетенции учащихся. И хотя в современной педагогической практике есть различные методики обучения этому виду анализа, он по—прежнему остается самым сложным. Нами разработана система формирования навыков анализа лирического произведения с опорой на языковой портфолио. Это так называемый «Языковой портфолио анализа лирики». Приведем фрагменты работы по формированию данного типа портфолио в среднем (7 класс) звене.

В курс 7 класса (Программа В.Я. Коровиной) входят произведения следующих авторов: М. Ломоносова, Г. Державина, А. Пушкина, М. Лермонтова, тематические подборки о родной природе (В. Жуковский, А.Толстой, И. Бунин, В Брюсов, Ф. Сологуб, С. Есенин, Н. Заболоцкий, Н. Рубцов). Данная программа несколько расширена, нами включены еще лирические произведения В. Набокова и Е. Боратынского. Опираясь на данный объем содержания, мы в нашей работе выделяем два направления: 1) обучение анализу лирики (глубина постижения содержания и формы художественного произведения) и 2) обучение созданию собственного текста определенного стиля и жанра.

Работа по формированию навыков анализа строится на дедуктивном методе: от общего к частному, в данном случае на усвоении понятия жанра как главной категории поэтики. Программа 7 класса открывается изучением од Ломоносова и Державина. Опираясь на общую структура жанра, с которой учащиеся знакомы с 5 класса, мы составляем содержание модели жанра оды: композиция, пафос, изобразительно-выразительные средства, поэтические образы. Далее в соответствии с задачей жанра (восхвалить) анализируем все компоненты художественного содержания и формы конкретных произведений. Вначале работа ведется коллективно, затем ученики пробуют самостоятельно проанализировать или какой-то фрагмент оды или по всей оде какую-то область содержания и формы (например, звуковой рисунок или композицию). Очень важно на этом этапе учителю отследить, что ученики усвоили главное в анализе произведения: принцип единства содержания и формы, идею содержательной формы. Учащиеся должны не просто назвать эпитеты, сравнения и метафоры, но обязательно увидеть, понять и объяснить их содержательное, идейное наполнение. Это очень тонкая и кропотливая работа, и навыки должны быть сформированы именно в среднем звене – это залог успеха в создании сочинения-анализа лирики в старших классах. Поэтому в 7 классе мы пишем , за исключением гуманитарно одаренных детей, лишь фрагменты сочинений. Но чтобы написать такой фрагмент, необходимо понять и проанализировать все стихотворение. Просто фрагмент позволяет углубиться во все тонкости художественного текста, а вторая задача – создание собственного текста – остается пока на втором плане

Творчество А.С. Пушкина представлено в 7 классе драматургией и прозой. Продолжая работу над лирикой, мы несколько расширяем программу, включая анализ лирических произведений Пушкина в жанре послания, таким образом сохраняя принцип жанрового подхода. Закрепляем понятие жанра, модели жанра, подчеркивая вновь единство содержания и формы, отрабатываем навыки анализа изобразительно-выразительных средств. Но углубляем понятие пафоса - ведущего настроения. Учащиеся должны прийти к осознанию того, что главное идейное содержание лирического произведения заложено в пафосе. Поэтому в создании портфолио мы учитываем степень продвижения каждого ученика: кто-то работает над композицией, кто-то еще учится анализировать тропы и звуковой рисунок, кто-то тренируется в определении стихотворного размера и его

соотнесенности с пафосом стихотворения, а кто-то уже пытается выстроить целостный анализ, идя от понимания пафоса. Работая по этой теме, можно включить и отзывы товарищей .

Знакомство с Лермонтовым достаточно расширяется в 7 классе . Мы изучаем большое лиро-эпическое произведение «Песня про купца Калашникова», стихотворения «Молитва», «Ангел» , «Когда волнуется желтеющая нива». Это позволяет намного углубиться в постижение лирического произведения.

Анализ лиро-эпического произведения тоже содержит богатый материал для углубления и расширения представлений учащихся о специфике лирики как рода литературы , ее взаимодействии с эпосом.

Исходя из содержания проделанной работы, можем сделать существенные добавления в портфолио:

- поэтические образы
- романтическое мировосприятие
- пафос
- философская лирика
- лиро-эпос

Также дополняются уже созданные главы и разделы. Учителю важно очень внимательно проследить за наполнением портфолио, чтобы он не превратился в механическое накопление разного вида работ, это должна быть индивидуальная оценка изучения темы, ее личностное восприятие. И пусть пока объем портфолио не будет большим – важно качество содержащихся там материалов. После изучения новой темы можно просмотреть свои папочки критически: что-то, может быть, следует убрать или заменить другим, что-то сократить, усовершенствовать – это очень интересная творческая работа, которая привлекает учащихся прежде всего степенью самостоятельности.

Следующие разделы в изучении лирики называются «Край ты мой, родимый край» и «Тихая моя Родина», посвящены они теме родной природы, поэтому здесь работу целесообразно организовать, сосредоточив внимание на тематике лирических произведений. Темы природы, родины, философских раздумий о смысле жизни тесно переплетены в лирике русских поэтов и 19-го, и 20-го века. Необходимо, чтобы ученики усвоили, как развитие темы связано с пафосом, как это настроение передано во всей художественной ткани произведения. Дополнительно можно ввести раздел «Выразительное чтение», составить таблицу критериев оценки чтения наизусть. Конечно, здесь уместны различные конкурсы, концерты, результаты которых будут оформлены в портфолио. Интересным видом работы является сопоставление стихотворений с репродукциями картин русских художников той же тематики. Межпредметные связи с уроками ИЗО в школе позволяют проиллюстрировать какие-то из стихотворений. Можно самим создать этюды (и словесные, и живописные) на темы природы : «Гроза», «Вечер», «Утро», Тревожный закат» и т.д. С увлечением учащиеся пишут этюды – пейзажные зарисовки, опираясь на строчки изученных стихотворений: «Сердце радостно дрожит и тает», «И отрекаюсь я от дела злого», «Чем иным тебя прославить, жизнь души?» На заключительном этапе изучения темы очень эффективной будет творческая работа типа сочинения-эссе «Край ты мой любимый». Данный объем работы, глубина осмысления лирических произведений дает богатый материал для портфолио, что-то учащиеся сделают уже самостоятельно, учитель же окажет помощь тем, кому пока еще трудно, сильным и увлеченным даст советы в организации индивидуальной работы.

Дополнительно, особенно для одаренных детей мы включаем 2-3 стихотворения Е.Боратынского небольшого объема, которые расширяют представления учащихся о философской лирике. Знакомству с Е. Боратынским предшествует посещение музея Боратынского, после которого мы пишем этюд «Знакомство с Боратынским. Мои впечатления». Для углубленного изучения мы берем стихотворения В.Набокова о детстве, подробно анализируем стихотворение «Лестница». Лирика В. Набокова насыщена необычной образностью, поэтому эти уроки обогащают знания учащихся в области поэтических образов. Обращаем внимание, например, на нетрадиционные эпитеты и метафоры: «цветущий и летучий день», «дремучий папоротник счастья моего», «лепетанье хрусталей», «сон речных извилин и сенокоса тонкий мед». Этот материал дает возможность детям, увлеченным поэзией, продвинуться вперед в овладении навыками анализа лирики, что, несомненно, будет и отражено в портфолио: необходимо сделать зримым то, что достигнуто.

Особо следует сказать о проверочных и контрольных работах в процессе изучения всего курса. Это, конечно, должна быть система разноуровневых работ, где учитываются разные способности учащихся и всегда открыты перспективы для творчества. Например, работая над таким распространенным тропом как эпитет, мы проверяем знания и умения по нескольким уровням:

- знание определения
- умение найти в тексте
- умение объяснить содержание эпитета, его смысловое наполнение
- умение вписать это понимание в контекст прочтения всего стихотворения

- умение создать свой текст, наполнив его настроением, близким к пафосу анализируемого произведения, включив средства изобразительности, близкие к авторским.

Отмечая в своей контрольной выполненные задания, ученик сам видит и оценивает, на какой уровень он поднялся, над чем ему стоит еще поработать.

Итак, языковой портфолио - это не только эффективный способ оценки достижений учащихся в процессе обучения. Портфолио дает богатые возможности сделать сам процесс обучения интересным, увлекательным, эффективным и главное - личностно значимым для каждого ученика, что, несомненно, является главным условием формирования современной личности, готовой к решению самых сложных общественных задач нашей эпохи.

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

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Падчина О.С., Гольдфельд И.Л.

Институт педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета

Коррекция раннего детского аутизма (РДА) носит достаточно сложный характер. РДА занимает особое место, т.к. отличается от всех аномалий развития наибольшей сложностью и дисгармоничностью как клинической картины, так и психологической структуры нарушений. Ранний детский аутизм привлекает большое внимание специалистов различного профиля. Интерес к этой проблеме обусловлен как достижениями в области клинического изучения РДА, так и малой разрешенностью неотложных практических вопросов терапии и психолого-педагогической коррекции. О.С. Никольской в 1985 - 1987 гг. были выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Основными критериями явились характер и степень нарушений взаимодействия ребенка с внешней средой и тип аутизма. Аутизм может проявляться в разных формах: 1) как полная отрешенность от происходящего; 2) как активное отвержение; 3) как захваченность аутическими интересами и 4) как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Первая группа с аутистической отрешенностью от окружающего характеризуется наиболее глубокой патологией, тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной регуляции. Дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими. Их поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Нет и активных форм аффективной защиты от окружающего, стереотипных действий, заглушающих неприятные впечатления извне, стремления к привычному постоянству окружающей среды. Они бездеятельны и полностью беспомощны, не владеют навыками самообслуживания. Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре.

Дети II группы с аутистическим отвержением окружающего характеризуются определенной возможностью активной борьбы с тревогой и многочисленными страхами за счет аутостимуляции положительных ощущений. Многочисленные двигательные и сенсорные стереотипные действия, доставляя эмоционально положительные ощущения и повышая психологический тонус, заглушают неприятные воздействия окружающего. Эти дети обычно мало доступны контакту. Застывшая мимика и гримасы обычно сочетаются с осмысленным взглядом. У них наблюдается тесная "симбиотическая" связь с матерью. Прогноз на будущее для детей данной группы лучше. При длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (чаще - в массовой, реже - в вспомогательной).

Для детей III группы с аутистическими замещениями характерна произвольность в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Эти дети имеют сложные формы аффективной защиты, которые проявляются в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто агрессивных. Их поведение ближе к психопатоподобному. Характерен более высокий уровень когнитивного развития. Иногда отмечается развернутый монолог, но диалог слабый. Дети менее зависимы от матери, не нуждаются в

примитивном тактильном контакте и опеке. Они могут быть подготовлены к обучению в массовой школе в результате длительной коррекционной работы.

IV группа характеризуется сверхтормозимостью, меньшей патологией в аффективной и сенсорной сферах. На первый план выступают неврозоподобные расстройства: заторможенность, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной неполноценности, усиливающее социальную дезадаптацию. Защитные механизмы в большинстве случаев носят адекватный, компенсаторный характер. При плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения, стараются выполнять требования взрослых, родителей, воспитателя. У детей имеется большая зависимость от матери. Их состояние приближается, скорее, к своеобразной задержке развития с достаточно спонтанной речью. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность. Они могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Поскольку отмечаются различные варианты синдрома раннего детского аутизма, дети нуждаются в индивидуальной коррекционно-развивающей работе

Цель нашей работы: выявление направления индивидуального подхода к коррекционно - развивающей работе, способствующей социализации и адаптации аутичных детей.

В течение длительного времени мы исследовали и проводили коррекционно-развивающую работу с детьми дошкольного возраста с синдромом аутизма.

Основной метод исследования – включенное наблюдение, которое проводилось с целью выявления специфики общения детей с взрослыми и сверстниками, особенностей поведения, когнитивного развития.

Анализ анамнестических данных осуществлялся на основе сбора информации об особенностях протекания беременности и родов, раннего психофизического и речевого развития ребенка. Интересующие нас данные выяснились во время беседы с родителями аутичных детей, а также в процессе беседы со специалистами, работающими с детьми.

Также мы использовали различные задания для диагностики и коррекции высших психических функций, такие как: классификация предметных картинок, 4-ый лишний, сенсорные эталоны, доска Сегена, лабиринт, разрезные картинки, исследование мелкой моторики, имитации движений, голоса и др.

В основе нашей коррекционной работы лежит эмоционально-уровневая терапия соответственно выделенных О.С.Никольской четырех типичных групп раннего детского аутизма. Как показали исследования, аутичные дети этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных. Каждую из выделенных групп в представленном методе коррекции характеризуют с помощью сущности, стратегии поведения и коррекционной работы. Придается значение комплексной работе, медико-психолого-педагогической коррекции, основанной на понимании аутизма как эмоционального нарушения. Основные усилия направлены на коррекцию эмоциональной сферы, на эмоциональный тонус ребенка.

Основные задачи уровневого подхода:

- установление эмоционального контакта;
- развитие взаимодействия с взрослым и сверстниками;
- преодоление страхов, агрессии, негативизма, влечений, необычных пристрастий ребенка;
- формирование целенаправленной деятельности и развитие активного и осмысленного отношения к миру;
- установление и развитие контакта и форм взаимодействия с окружающим миром. [1]

Кроме того, мы применяли элементы поведенческой терапии . Поведенческая терапия, бихевиора́льная терапия (от англ. behaviour — «поведение») — одно из ведущих направлений современной психотерапии. Она основана на теории научения Альберта Бандуры, а также на принципах классического и оперантного обусловливания.

Поведенческая терапия для аутистов по программе АВА построена на идее, что любое поведение человека влечет за собой определенные последствия, и когда ребенку это нравится, он будет повторять это поведение, а когда не нравится, не станет. В частности АВА терапия позволяет улучшить навыки коммуникации, адаптационного поведения, способности к обучению, достичь соответствующего поведения, обусловленного социально. Проявления поведенческих отклонений при этом значительно уменьшаются. Кроме того, получены неопровержимые доказательства в пользу утверждения, что чем ранее начинается терапевтический курс, тем более значимыми являются его результаты. АВА терапия сочетает целый ряд методов коррекции поведенческих отклонений, разработанных специалистами. В основе этих методов, прежде всего, принципы прикладного поведенческого анализа. При данном подходе все сложные для аутистов навыки, включая речь, контактность, творческую игру, умение слушать, смотреть в глаза, и прочее, разбиваются на отдельные мелкие блоки –

действия. Затем каждое действие разучивается отдельно с ребенком, а впоследствии действия соединяются в единую цепь, образуя один сложный навык. В процессе разучивания действий ребенку с расстройствами аутичного спектра специалист дает задание. Если ребенок не может с ним справиться, то предлагается помощь, подсказка, а затем вознаграждение (подкрепление) ребенка за правильные ответы, игнорируя при этом неправильные. [2]

Дети были интегрированы в группу детского сада. Это очень важно, так как, находясь в группе сверстников, они заимствуют особенности поведения детей в группе, усваивают социально правильное поведение через наблюдение и подражание в режимных моментах, игровой деятельности, в совместном участии в различных праздниках.

Р., девочка 7 лет. От общения уходит. Слова употребляет редко, специфично, ответ не соответствует ситуации, эхолалия. Не агрессивна, но при неприятной ситуации, особенно, если что-то не получается, начинает плакать и кусать себя, кричать. Тактильный контакт вызывает раздражение, слезы. Внимание легко переключается с одного объекта на другой. Присутствуют жесты, чаще указательные, яркая мимика. Она эмоциональна, очень чутко реагирует на малейшие изменения ситуации. Девочка характеризуются большой произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Отмечаются более сложные формы аффективной защиты, проявляющиеся в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях. Многократно воспроизводит пугающие пережитые ситуации. Ее поведение приближается к психопатоподобному. У девочки отмечается достаточно высокий уровень когнитивного развития. Иногда отмечается развернутый монолог, при скудном диалоге. Не слишком зависима от матери, не нуждается в примитивном тактильном контакте и опеке. Мы думаем, что ее можно отнести к третьей группе по классификации О.С. Никольской.

К., мальчик 5 лет. Ребенка можно отнести к 4 группе по классификации О.С.Никольской. К. характеризуется сверхтормозимостью. У мальчика аутистический синдром менее выражен, меньше патологии в аффективной и сенсорной сферах. На первый план выступают неврозоподобные расстройства: заторможенность, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной неполноценности, что препятствует общению со взрослыми и сверстниками. Его состояние приближается к своеобразной задержке развития. Речь в основном спонтанная шепотная, или же мальчик произносит первые фонемы слов. Мальчик ласковый, привязчивый в эмоциональных контактах с родными. Отмечается страх оказаться несостоятельным, испытать неодобрение со стороны взрослых, быть непринятым другими детьми, что способствует развитию у него постоянной тревожности.

В., мальчик 2.6 лет. На данный момент ребенка относим к 2 группе по классификации О.С. Никольской.

Удержание зрительного контакта краткое, прерывистое. У ребенка отмечается периферический взгляд, взгляд «сквозь». Мальчик приспосабливается к окружающей среде путем аутостимуляции положительных ощущений, в противном случае наблюдаются аффекты, страхи, протесты, плач. Борьба с тревогой и многочисленными страхами осуществляется при помощи многочисленных стереотипий: двигательных, сенсорных. Ярко проявляются ритуальные действия: берет машинку, ложится на живот и крутится вокруг себя по кругу. При попытках переключить на другой вид деятельности, проявляет негативизм. Отсутствует чувство опасности, высоты: залезает на собственные высокие сооружения из стульев и других предметов. Снижен болевой порог. При падении или ударе, если рядом нет значимого взрослого, не плачет, не кричит. Если рядом взрослый пытается манипулировать, добиваться желаемого аутоагрессией, падает на пол, начинает плакать или просто кричать. Близкий контакт с матерью отсутствует. Ребенок не замечает, если мама выходит из помещения, но при ситуации недовольства или страха, старается найти ее, обнять. В. часто сам диктует матери, как с ним следует обращаться, даже становится деспотом в своих требованиях определенного режима ухода за собой.

Так как дети имеют разную структуру дефекта, группы РДА, разные возможности, появилась необходимость индивидуального подхода в коррекционной работе. Мы учитывали и такие факторы как возраст детей, уровень развития высших психических функций, речи, различную сензитивность на предметы, избирательность в еде, избирательность в заданиях, разные условия в семье.

Вся коррекционная работа тесно связана с диагностикой. Поэтому поведение специалиста во время занятий с данными детьми менялось в зависимости от состояния ребенка, анализа его общения, поведения, деятельности.

Способы установление контакта с детьми отличались, с мальчиком 4 группы удалось установить контакт за более короткий срок при помощи игровой деятельности, с девочкой 3 группы времени потребовалось гораздо больше, применялись более сложные приемы воздействия, при этом важно не навредить ребенку, не вызвать чувство страха или панику.

Самый младший ребенок 2 группы чаще ждал помощь и поддержку, призывал взрослого к выполнению своих требований. При этом ребенок мог часами находиться один, используя аутостимуляцию в качестве основного вида деятельности. Важно было снизить количество аутостимуляций и ритуальных действий, придавая его стереотипным действиям какой либо социальный смысл.

Общение и взаимодействие с детьми значительно отличалось. Для работы с К. важно было изменять высоту голоса (громче - тише), пропевать слова, уменьшение стереотипных действий удавалось с помощью касания рук.

У Р. более тяжелая степень аутизма, поэтому необходимо знать и аккуратно обращаться с предметами, которых она боится или которые ей не нравятся. Чтобы успокоить Р., необходимо начать петь знакомую ей песенку, она тут же успокаивается и начинает подпевать. Кроме того, для нее важно, чтобы не было длительного зрительного контакта и длительных прикосновений.

В. нуждался в постоянном контроле действий, для предотвращения нанесения себе вреда. С помощью элементов поведенческой терапии, каждое действие разучивалось отдельно с ребенком и постепенно отрабатывалось в разных ситуациях. Социально- положительное поведение подкреплялось положительными стимулами, похвалой, а также дополнительным временем игры с тем предметом, который ребенок выбирал. Негативное поведение В. не поощрялось. Уменьшалась или исключалась игра с теми предметами, с которыми возникали стереотипные, монотонные действия.

При использовании выбранных методов, дети в течение первых нескольких занятий приспосабливались к изменению и выработке определенных ответных реакций, затем появился определенный положительный результат, который мы старались закреплять, одобряя ребенка, подкрепляя успех, продолжая коррекционную работу.

Для всех детей, с которыми проводилась работа, мы выделили несколько общих моментов: четкий распорядок занятия, определенное время и место занятия, однотипные повторяющиеся задания, постоянное одобрение и похвала, различные для детей. Подкрепляющие стимулы для Р. и К. отличаются. Необходимо учесть, что инструкция и просьба педагога у Р. и В. может вызвать сопротивление и недовольство, а для К. это являлось дополнительным вниманием, в котором ребенок нуждается.

В результате проведенной коррекционной работы удалось установить доверительный контакт с детьми, увеличить время занятий, количество заданий, дети приобрели новые навыки. Они перестали нуждаться в дополнительных стимулах, поощрениях, стала важна оценка и похвала взрослого. Снизилась сверхсензитивность детей и количество аутостимуляций, стереотипных действий. Благодаря интеграции детей в группу детского сада и проведению совместных групповых занятий, дети научились вступать в коммуникацию с другими детьми, совместно выполнять задания, помогать друг другу. Снизилось количество агрессивных проявлений и негативизма в адрес детей, находящихся рядом. Р. периодически стала взаимодействовать с К., касаться его, но при этом, не смотря ему в глаза, что говорит о преодоление тактильной сензитивности.

Наблюдается положительная динамика и в развитии эмпатии детей через проигрывание различных ситуаций. Проявляется сопереживание героям сказок. Занятия, направленные на развитие когнитивной сферы, также дали положительные результаты, у детей улучшилась память и внимание, проявилась динамика в развитии мышления. Заметное улучшение в развитии речи, особенно в умении вступать в диалог, отвечать на прямые вопросы, которые в самом начале исследований давались с трудом или звучали механически заученные фразы.

Список литературы

1. Лебединская К.С., Никольская. О.С Диагностика раннего детского аутизма, М.: Просвещение, 1991.
2. Морозова С.С. Аутизм: Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога. М.2007.
3. Хаустов. А.В.//Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра.
4. Аутизм и нарушения развития № 1, 2012г.
5. Мейер В., Чессер Э. Методы поведенческой терапии, СПб.: Речь, 2001.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СОЦИУМ

Саввиди М.И., Сальникова О.Д.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Как известно, что процесс становления личности достаточно сложен и разнообразен. Ведь чем раньше начинается приобщение детей к социальной действительности, тем легче в последующем, они будут ориентироваться в окружающем мире.

В настоящее время существующие в стране коренные изменения в общественно-политической, экономической и социальной жизни приводят к появлению новых социальных проблем, что требует принципиально новых подходов к их решению. Среди них отмечаются вопросы социализации детей с особыми нуждами, в том числе и детей с нарушением зрения.

Стоит отметить, что причины потери зрения разнообразны. В общем можно сказать, что нарушение зрения могут быть вызваны различными факторами:

-наследственной патологий органа зрения,

-различными травмами,

-некоторыми заболеваниями органов зрения,

-злоупотреблением наркотическими и алкогольными средствами,

-неблагоприятными условиями окружающей среды

Также отмечают случаи, когда слепота является не первичным дефектом, а производным от различных заболеваний. У каждой категории инвалидов по зрению имеются свои особенности, возможности и проблемы.

Как отмечает Н.М. Назарова от времени наступления зрительного дефекта зависит физическое и психическое развитие ребенка. Потеря зрения формирует у детей особенности эмоционально-волевой сферы, чувственного опыта и характера. У них наблюдаются трудности в игре, обучении, в овладении профессиональной деятельностью. Также дети с нарушением зрения имеют трудности вхождения в общество. Им тяжело общаться с другими людьми, ориентироваться в пространстве, дети испытывают трудности в овладении практическими навыками [1, с.283].

Основоположником тифлопедагогики и обучения людей с нарушением зрения считается В.Гаюи. Благодаря В. Гаюи не только началось систематическое обучение людей с нарушением зрения, но и сформировалось гуманистическое отношение к ним как к полноценным членам общества, которые нуждаются в образовании и социально-трудовой реабилитации [1, с.280].

Тифлопедагог Парижского национального института слепых Л. Брайль, стал автором изобретения, которое изменило систему обучения слепых. Основанная на комбинациях шеститочия, его система рельефного письма охватывает буквенные, математические и иные символы, что даёт возможность слепому свободно писать и читать.

Важно отметить, что первое учебное заведение для слепых в России было организовано в 1807г. при Смольнинской богадельне в Санкт-Петербурге. В течение XIX в. было открыто еще несколько школ для слепых, существовавших на средства Попечительства о слепых.

Работы таких специалистов как: М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.Б. Крачковская, Н.В. Солнцева, А.Г. Литвак, В.П. Гордин, Р.С. Сермеев, В.Л. Стернина, И.С. Моргулис и др. наиболее полно отражают особенности проблем социализации детей с нарушением зрения.

В педагогике под социализацией подразумевается оптимизация отношений индивида и группы, сближение целей и задач их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение личностью норм и традиций определенной группы, вхождение ее в ролевую структуру [2, с.26].

Как отмечают Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю социализация детей с нарушением зрения осуществляется в трех основных направлениях:

- увеличение способности детей с нарушением зрения эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений,

- расширение бытового и социального опыта детей с нарушением зрения. Следовательно, в данном направлении рекомендуется по возможности максимально приближать процесс обучения к настоящим, жизненным условиям, например, можно моделировать жизненные ситуации. При обучении детей с патологией зрения рекомендуется включать их в процесс интенсивной практической деятельности. Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при формировании условий для эмоционального и делового общения со взрослыми,

- развитие у детей с нарушенным зрением адекватного восприятия себя и своей социальной значимости, окружающих его людей, для успешной социальной и трудовой адаптации [2, с.28].

Исходя из вышесказанного важное значение приобретает то, что процесс социализации детей с нарушениями зрения предполагает решение основных проблем в обучении и воспитании, таких как:

- подготовка к самостоятельной жизни,
- развитие его личности и межличностного общения,
-профессиональная подготовка

В связи с этим стоит обозначить то, что в специальных учреждениях III и IV вида процесс воспитания и обучения детей с нарушениями зрения ориентирован на то, чтобы обеспечить их эффективную социализацию в общество. С целью того чтобы дети с нарушениями зрения имели возможность социализироваться в общество нормально развивающихся детей, им нужно овладеть теми же навыками социально-бытовой ориентировки, что и дети не имеющие нарушения зрения:

-уметь ориентироваться в окружающей реальности,
-владеть навыками самообслуживания быть и самостоятельным,
-стремиться к выполнению трудовых обязанностей,
-включаться в общение со взрослыми и сверстниками,
-иметь отчётливые представления о многообразии профессий,
- проявлять трудолюбие и бережное отношение к результатам труда,
-добросовестность и честность [3, с.8].

Заслуживает внимания и тот факт, что для социализации таких детей особое значение имеет семья. Забота, любовь и поддержка со стороны родных людей благоприятно сказывается на их развитии. Вместе с этим особое внимание уделяется тому, что воспитание и обучение ребенка с нарушением зрения в семье требует от родителей знаний особенностей развития ребенка, характера влияния первичного дефекта на формирование двигательных, учебных, социальных и психических возможностей.

В связи с чем хотелось бы сказать, что усвоение ребенком с патологией зрения общественного и культурного опыта подразумевает, в первую очередь, активность самого ребенка, ведь без его желания и стремления процесс включения его в жизнь общества будет осложнен. А также способность педагогов и родителей передать этот опыт в ясной для ребенка форме [4, с.101].

В итоге рассмотрения данного вопроса хотелось бы сказать, что одной из главных задач социализации детей с нарушениями зрения является постижение ребенком того, что он является равноправным членом своего общества. Эффективность будет зависеть от того, какие индивидуальные качества личности будут у детей сформированы, к моменту вступления их в самостоятельную жизнь. Ведь для успешного вхождения ребенка в общество важным является не только овладение им навыками общения, обучение различным видам деятельности, самообслуживания, но и установление общественных связей, без которых жизнь человека становится просто невозможной.

Список литературы

1. Назарова Н. М. Специальная педагогика. М., 2000г., 400с.
2. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006.
3. Солнцева Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения. Журнал «Дефектология», №2, 1997г. – С. 8
4. Соболева А.В. Особенности работы логопеда в детском саду с глазной патологией (косоглазием и амблиопией) // Актуальные проблемы изучения и обучения детей и подростков с нарушениями развития: материалы межрегион. науч.-практ. конф. - М.; Новокузнецк, 2003. - С. 99-103.

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ В ГЕРМАНИИ

Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г., Юсупова А.Ю.

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Проблема инклюзии с ее многовековой, трагической и полной противоречиями историей остается остро актуальной и востребованной на современном этапе развития цивилизации, раздираемой многочисленными

напряженными ситуациями в различных сферах общества. Новая философия общества диктует необходимость решительного поворота от атмосферы агрессии, недоверия и обособления в сторону расширения границ сознания и улучшения социальных отношений для решения проблемы инклюзии в общество здоровых детей и детей, требующих к себе особого внимания. И в первую очередь это касается детей с особыми потребностями и особенностями развития, число которых, к сожалению, увеличивается из года в год.

У истоков инклюзии в России стояли выдающиеся ученые (Г.Я.Трошин, В.П. Кащенко, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский и мн. др.) - яркие представители антрополого-гуманистической концепции, исходящей из важности таких принципов, как всестороннее изучение личности ребенка, создание комфортной подготовленной педагогической и окружающей среды, системный междисциплинарный подход к изучению личности ребенка, опора на не затронутый болезнью потенциал каждого ребенка, вера в него и его значительный потенциал психического развития, опора на общность законов и закономерностей развития нормального и аномального ребенка и др.

В этих работах большое внимание уделено адаптации детей с аномалиями развития к условиям окружающей среды и к их посильному, но необходимому участию в социальной жизни общества.

Зарубежная лечебная педагогика (термин, принятый за рубежом) также накопила немалый опыт по интеграции и образованию детей с особыми потребностями. В их ряду следует назвать Г. Ганзельмана, который в своей работе «Введение в лечебную педагогику» сумел выделить индивидуальные и социальные факторы, замедлившие психофизическое развитие детей. К ним он отнес недостаточность органов чувств; заторможенное развитие центральной нервной системы, а также нейро- и психопатии; соматические болезни; несходство супружеских пар; причиненные средой аномалии. Его называют одним из первых энциклопедистов в области специальной педагогики. Педагогическое направление развивали в этой области А. Бинэ, Т. Симон, Ж. Филипп, П. Бонкур, О. Декроли, А. Пете, М. Хари, Р. Фойерштейн, М. Монтессори и мн.др.

Современная форма интеграции (инклюзии) появилась в конце 60-х-начале 70-х годов XX в., когда впервые в истории цивилизации было признано равенство людей вне зависимости от их состояния здоровья и особенностей развития, равенство, гарантирующее им право самоопределения и саморазвития в открытом, развитом гражданством обществе.

В основу интеграции в свое время легла концепция «нормализации» шведского ученого Nirje (1976), принципы которой были закреплены позднее международными правовыми актами о правах ребенка и о правах людей с отклонениями в развитии. Представляется важным в этой связи отметить, что задолго до этого времени отечественный ученый Н.Н. Вентцель в 1917 г. написал «Декларацию прав ребенка», являющуюся, таким образом, первым документом подобного рода.

Стоит отметить, что термин «интеграция» сменился в последнее время за рубежом на термин «инклюзия», представляющий собой более широкое понятие, куда включаются и дети-мигранты, и дети из неблагополучных и неполных семей, и одаренные дети, испытывающие барьеры в обучении, воспитании и социализации. В это понятие входят не только разнообразные виды совместной деятельности, но и весь мир жизни детей и их образ поведения, в частности. Сюда относят не только детей, но и взрослых, находящихся долгое время без работы; малоквалифицированных людей, функционально безграмотных людей без свидетельства об окончании школы и без перспектив на работу. Таким образом, инклюзия включает себе широкий круг людей, но мы будем говорить об инклюзии детей с особыми потребностями.

Особое место в этом ряду принадлежит уникальному немецкому педиатру и педагогу, крупному общественному деятелю Т. Хелльбрюгге, создавшему в 1968 г. первый в Германии Мюнхенский Центр реабилитации развития и создавший концепцию реабилитации развития и интеграции, которая является ключевой идеей его концепции.

Созданная им инновационная модель интегрированного обучения и воспитания опирается в качестве базовой педагогической системы на педагогику М. Монтессории охватывает следующие ступени: индивидуальную Монтессори-терапию (которую проводит Монтессори-терапевт – это термин, введенный в научный оборот Т. Хелльбрюгге, обозначает особо обученного Монтессори-педагога) и Монтессори-терапию малых групп, рассматриваемые как подготовительные ступени для интегрированного обучения и воспитания в детском саду и школе. С самого начала Т. Хелльбрюгге встал на путь тесного междисциплинарного сотрудничества специалистов разных специальностей, и поэтому его Центр, существующий почти пятьдесят лет и доказавший право на свое существование, объединяет в себя детский сад, школу, обширные клинические и амбулаторные отделения, психолого-педагогические отделения и социально-педиатрическую клинику, поскольку в основе его концепции лежит принцип социального развития. В Мюнхенскую интеграционную Монтессори-школу (1970г.), первую в мире, принимались дети, достигшие того уровня социального развития, когда они были способны к самостоятельной работе, при этом доля детей с ограниченными возможностями составляет 25 % от

общего количества учащихся. Для наиболее интенсивной интеграции особое внимание обращается на различность видов нарушений в рамках одного класса (ребенок с нарушениями слуховой функции, с нарушениями речи, с нарушениями зрительной функции, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с Даун-синдромом, с нарушениями в поведении и обучении). Важно отметить, что в интеграционной школе Монтессори, называемой «Школой без оценок и страха», разработана иная система оценивания, основанная не на сравнении детей друг с другом, а на сопоставлении достижений конкретного ребенка: «что я знаю и могу сегодня по сравнению с тем, что я знал и умел вчера», при этом ключевым звеном данной системы является «Книга учебных нагрузок», исходящая из двух принципиальных посылок:

- в школе осуществляется совместное обучение и воспитание детей с различными образовательными возможностями;

- в школе действует принцип свободного выбора материала и индивидуального (внутреннего) ритма работы.

Каждое личное достижение ребенка заносится в «Книгу учебных нагрузок», которую по праву можно назвать «Книгой достижений ребенка». Необходимой предпосылкой интеграции детского сообщества выступает отказ от любой селекции и изоляции детей. При этом индивидуализация способствует эффективному осуществлению принципа социального развития и оптимальному протеканию социальных процессов.

В заключение считаем важным подчеркнуть, что положительный многолетний опыт реализации концепции реабилитации развития и инклюзивного процесса образования детей с различными возможностями в Мюнхенском детском Центре является весьма ценным и для отечественной науки и практики при соблюдении технологии данного процесса (обучение и привлечение к интеграционным процессам родителей в качестве сотерапевтов, междисциплинарное сотрудничество специалистов различных специальностей в организации диагностико-терапевтических мероприятий, применение Монтессори-педагогики в процессе реабилитации развития, обучения и воспитания детей с различными образовательными возможностями).

Таким образом, плюсы инклюзивного образования в реализации концепции Т. Хелльбрюгге как принципиальной альтернативы изоляции детей с особенностями развития и псевдоинтеграции весьма показательны и ценны.

Список литературы

1. Ратнер Ф.Л. Вопросы интеграции в трудах отечественных ученых// Materials of the X International scientific and practical conference «Fundamental and applied science», October 30 -November 7, 2014.-Англия, г. Шеффилд.- 2014.-Volume 10.-Pedagogical sciences. Sheffield. Science and education LTD-88стр.-С.79-83.
2. Ратнер Ф.Л. Пути решения проблем инклюзивного образования за рубежом (на примере Мюнхенского Центра реабилитации развития)// «Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию»: Матер. Всеросс. научн.-практ. конф. с международным участием, 20 февраля 2013 года, г. Зеленодольск (Татарстан).- Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013.-564с.-С.28-33.
3. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей.-М.: ВЛАДОС, 2006.-175с.
4. Anderlik L. Montessori – Ein Weg zur Inklusion.-Dortmund: Verlag „Modernes Lernen“, 2011.-173 S.
5. Berger M. Das Kindsteht im Mittelpunkt. M.Aurin– Pionierin integrierter Erziehung in Schulalter // Zeitschrift fur Montessori – Padagogik.-2009.-Heft 1.-132-137.
6. Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung.-Freiburg-Basel-Wien: Herder-Verlag, 2013.-301 S.
7. Sander A. Konzepte einer inklusiven Padagogik // Zeitschrift fur Heilpadagogik.-2004.-№5.-S.240-244.
8. Wege zur Inklusion: Fruhdiagnostik, Fruhlherapie, kindliche Sozialisation: Mater. des internationalen und interdisziplinaren Symposiums.- Lubeck: Schmidt-Romhild, 2014.-255 S.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО – РОЛЕВУЮ ИГРУ «СЛУЧАЙНЫЙ ГОСТЬ НА ДНЕ РОЖДЕНИЯ»

Черных В.П.

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, г.Москва

Под социальной адаптацией дошкольника с нарушением слуха чаще понимают процесс приобщения ребёнка к общественным отношениям, то есть усвоение им социального опыта.

В игре дети усваивают правила социального поведения и нравственные нормы, действующие в обществе.

По словам Н.А. Рау «Своей конкретностью, действенностью, эмоциональной насыщенностью игра представляет лучшие предпосылки для глубокого воспитательного воздействия на маленького глухонемого, живущего в большей мере, чем слышащий, реальной жизнью, зрительными, осязательными, вибрационными впечатлениями». [3]

Но игровая деятельность детей с нарушением слуха без специального обучения развивается очень медленно и незначительно и не может стать ни условием их развития, ни средством воспитания.

Моделируя взаимоотношения людей, их поступки, перенося в игры нормы поведения, можно влиять на усвоение детьми в игровой форме простейших нравственных правил, так как для детей с нарушенным слухом отношения людей, некоторые нормы поведения оказываются скрыты, а нередко понимаются ими неверно.

Сюжетно-ролевая игра «Случайный гость на дне рождения», предложенная Вашему вниманию в этой статье, была разработана с целью формирования у детей с нарушением слуха способности произвольно регулировать свою деятельность, навыков знакомства с чужими людьми, освоения норм поведения в малознакомом коллективе и общепринятых норм приёма гостей, освоения способов разрешения проблем межличностных отношений.

Содержание, формы и методы работы при выполнении формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента: использовать потенциал игровой деятельности в контексте сюжетно-ролевой игры как средства социальной адаптации глухих и слабослышащих дошкольников.

Используется метод поэтапного формирования обозначенных навыков.

I. Первоначально ставится задача познакомить детей с правилами приёма гостей.

II. На втором этапе формирующего эксперимента дети учатся дарить и принимать подарки (порой и не очень желанные).

III. Третий этап формирующего эксперимента, объединяя усвоенные на первых двух этапах принципы приема гостей, позволяет передать детям навыки и формы поведения в незнакомой ситуации.

I этап формирующего эксперимента.

Тема: «Ждём гостей»

Задачи:

1. познакомить детей с правилами приёма гостей;
2. расширение словарного запаса;
3. формирование разговорной (диалогической) речи;
4. развитие воображения и образного мышления, в связи с развитием сюжетной линии в игре;

План проведения I этапа формирующего эксперимента.

1. Чтение стихотворения П. Синявского «Хозяйка».

2. Обсуждение прочитанного стихотворения П. Синявского «Хозяйка».

3. Сюжетная игра «Ждём гостей».

Оборудование: ЗУА, тексты со стихотворением для каждого ребёнка, таблички, иллюстрации к тексту стихотворения, экран, счётные палочки и кубики в качестве предметов-заместителей.

Речевой материал: праздник, хозяйка, разные, забота, чашки чайные, сласти, сюрприз, скатерть, сервиз.

Ход I-ого этапа формирующего эксперимента

Всем детям раздается адаптированный текст со стихотворением П. Синявского «Хозяйка»:

В каждый дом
Приходит праздник,
И хозяйкам он несет
Очень много
Самых разных,
Самых праздничных забот.

Сосчитала я сначала
Дорогих своих гостей,
Чашки чайные достала
И тарелки для сластей.
А еще для куклы Кати
Приготовила сюрприз —
Я поставила
На скатерть
Новый
Кукольный
Сервиз.

На доске предварительно выписываются новые слова и словосочетания, представляются иллюстрации для лучшего осознания прочитанного текста.

При обсуждении стихотворения, дети ответят на вопросы педагога, повторят вопросы, обращаясь к своим сверстникам.

Вопросы педагога «Почему надо посчитать гостей? Для чего нужны чайные чашки? Какие сласти ты знаешь? Какой сюрприз приготовила девочка для куклы Кати? Почему в праздник у хозяев дома много забот?» задавались без экрана и за экраном.

На следующем занятии предлагается устроить праздник для куклы Кати. Дети с помощью педагога выбирают необходимые игрушки для праздничного стола, расставляют кукольную посуду, рассаживают кукол за столом. Вместо отсутствующих предметов используют предметы-заместители.

II этап формирующего эксперимента.

Тема: сюжетно – ролевая игра по теме мультфильма «Винни Пух. День рождения Иа».

План проведения II этапа формирующего эксперимента

1. Предварительный рассказ о мультфильме «Винни пух. День рождения Иа».
2. Просмотр мультфильма «Винни пух. День рождения Иа».
3. Обсуждение с детьми просмотренного мультфильма.
4. Дидактическая игра «Подари – прими подарок».
5. Сюжетно – ролевая игра по теме мультфильма.

Оборудование: ЗУА, интерактивная доска, компьютер, мультфильм «Винни- Пух. гл.3 - День рождения Иа» на электронном носителе, таблички, иллюстрации к мультфильму, адаптированный текст по содержанию мультфильма.

Речевой материал: Иа, Винни-Пух, Пяточек, грустно, отражение, печально, воздушный шарик, горшочек, что угодно, поздравление, шнурок, лопнул, почти с меня;сднем рождения! Спасибо; мне очень нравится твой подарок; я хочу подарить тебе этот шарик; какой красивый шарик.; прими в подарок этот горшочек; мне очень нужен такой горшочек; прими в подарок этот шнурок; какой чудесный шнурок.

Ход II-ого этапа формирующего эксперимента

Детям раздается адаптированный текст повести английского писателя Алана Александра Милна о Винни Пухе и дне рождения Иа.

После совместного прочтения повести, прорабатывается речевой материал.

На следующем занятии дети смотрят мультфильм «Винни- Пух. гл.3 - День рождения Иа». После просмотра мультфильма, обращается внимание на подарки, полученные осликом: шарик лопнул, мёда в горшочке больше нет, а замечательный шнурок – всего лишь потерянный хвост. Вместе с педагогом дети находят ответ на вопрос: «Чему же радуется Иа?»

- Главное не то, ЧТО подарили, а то, с каким ЧУВСТВОМ это дарили.

Обращается внимание детей и на то, как надо принимать подарки, даже и бесполезные.

На третьем занятии II-ого этапа формирующего эксперимента предлагается дидактическая игра «Подари – прими подарок» и сюжетно – ролевая игра по теме мультфильма.

Первоначально дети, играя предложенными карточками с картинками, усваивали диалоговую речь:

- С днем рождения!
- Спасибо. Мне очень нравится твой подарок.
- С днем рождения! Я хочу подарить тебе этот шарик.
- Спасибо! Какой красивый шарик.
- С днем рождения! Прими в подарок этот горшочек.
- Спасибо! Мне очень нужен такой горшочек.

- С днем рождения! Прими в подарок этот шнурок.
- Спасибо! Какой чудесный шнурок.

Затем предлагается поиграть в День рождения Иа. Для этого между ребятами распределяются роли Винни Пуха, ослика Иа, Пятачка, Совы, дополнительно вводятся персонажи Тигры, Кролика, Кенгуру, Суслика (для задействования всех детей).

III этап формирующего эксперимента

Тема: сюжетно – ролевая игра «Случайный гость».

Оборудование: ЗУА, интерактивная доска, таблички с иллюстрациями к игре, таблички с фразами, мяч, полотенце, кукла, шнурки.

Речевой материал: виновник торжества; плечики для одежды; познакомьтесь, это мой друг (имя); познакомьтесь, это моя подруга (имя); очень приятно, а меня зовут (имя); спасибо, что пришли ко мне в гости; извините, я приду в следующий раз; проходи, пожалуйста; будь как дома; я так рад видеть тебя; спасибо, всё было очень вкусно; спасибо, было очень весело; приходите к нам ещё.

План проведения III-его этапа формирующего эксперимента

1. Создание воспитывающих ситуаций.
2. Сюжетно – ролевая игра «Случайный гость».

Ход III-его этапа формирующего эксперимента

Первоначально детям на примере ослика Иа напоминается, что необходимо любой, даже ненужный подарок принимать с благодарностью. В то же время замечается, что, готовя подарок, надо стараться доставить удовольствие тому, кому этот подарок будет подарен.

Создаются воспитывающие ситуации, когда мальчик «получает в подарок» куклу, или девочке «дарят» клюшку.

Отрабатываются диалоги знакомства и прощания:

-Познакомьтесь, это мой друг (имя);
- Очень приятно, а меня зовут (имя);
- Познакомьтесь, это моя подруга (имя);
- Очень приятно, а меня зовут (имя);
- Спасибо, что пришли ко мне в гости;
- Извините, я приду в следующий раз;
- Проходи, пожалуйста, я так рад видеть тебя;
- Проходи, пожалуйста; будь как дома;
- Спасибо, всё было очень вкусно;
- Спасибо, что пришли.
- Спасибо, было очень весело;
- Приходите к нам ещё.

На следующем занятии детям предлагается сюжетно – ролевая игра «Случайный гость».

Ход игры

Дети читают содержание игры. Знакомятся с задачами, поставленными перед каждой ролью.

Таблица 1

Правила сюжетно – ролевой игры «Случайный гость»

Содержание игры	Сегодня День рождения Маши (Коли). Хозяева дома готовятся к приёму гостей. Надо будет убрать плащи и куртки гостей. Значит надо приготовить плечики для одежды. Хозяева готовят стол, накрывают его скатертью, расставляют посуду, сладости. Расставляют стулья для всех гостей и хозяев. Приготовлена ваза для цветов. В это время гости готовят свои подарки. Друзья «новорожденного» приходят в гости и дарят свои подарки. Приходит и «случайный гость». Он зашёл просто поговорить, но оказался на празднике, где почти никого не знал. У него нет подарка, ведь он не знал о дне рождения. Хозяева рады «случайному гостю». Они знакомят его со своими друзьями, и начинается праздник.
Роли	- «новорожденный»; - сестра (брат) «новорожденного»;

	- приглашённые гости; - случайный гость.
Задача «хозяев»	- накрыть на стол; - приготовить плечики для одежды гостей; - принять гостей; - предложить гостям при необходимости плечики для одежды; - принять незваного человека и уговорить его остаться на празднике; - угощать гостей; - предложить гостям развлечения (музыка, танцы игры); - провожая гостей, пригласить их в гости вновь.
Задача «приглашённых гостей»	- поздравить виновника торжества, выбрав для этого подарок; - познакомиться с незнакомым человеком; - принять нового знакомого в свою компанию; - прощаясь с хозяевами, поблагодарить их за весёлый праздник.
Задача «случайного гостя»	- познакомиться со всеми участниками игры; - поздравить виновника торжества; - принять участие в дальнейшей игре вместе со всеми.

Роли хозяев и гостей уже отработаны на первых двух этапах формирующего эксперимента, а роль «случайного гостя» первоначально выполняет педагог.

Хозяева дома должны приготовить место, куда гости повесят свою одежду, столик для подарков, вазочку для цветов; подсчитать количество гостей и для всех, включая хозяев, поставить стулья. На стол надо расстелить скатерть, расставить посуду. Недостающие вилки заменить предметами-заместителями (счетными палочками).

В это время гости выбирают подарки из имеющихся игрушек и из предложенных карточек с изображениями различных предметов.

Хозяева встречают гостей, с радостью принимают подарки. Пришёл и случайный гость. Случайный гость (первоначально - педагог) попытался извиниться и уйти, но хозяева уговорили его остаться. Участник игры, знакомый со случайным гостем, представляет его остальным «гостям», а затем по очереди называет ему имена всех других участников игры. При повторении игры «гости» сами называют себя.

Хозяева рассаживают гостей за стол, кормят их сладостями; а гости хвалят угощения и благодарят хозяев. Потом хозяева предлагают играть в настольные игры, включают музыку.

В завершении игры гости благодарят хозяев и уходят домой. А хозяева, прощаясь с гостями, благодарят их за визит и приглашают вновь прийти в гости.

Заключение.

Ставя задачу социальной адаптации дошкольника с нарушением слуха необходимо не только готовить детей к анализу ситуаций, но и комбинировать различные варианты выхода из этих ситуаций.

В сюжетно-ролевой игре происходит моделирование различных жизненных ситуаций. И это моделирование, по сравнению со словесными инструкциями и наставлениями, оказывает на социальное развитие ребенка с нарушением слуха несравнимо большее влияние. При поэтапно проводимом обучении возможностям общения, дети усваивают необходимые образцы процесса коммуникации, что в дальнейшем поможет использовать полученные знания в новой ситуации.

Таким образом, в игре дети, принимая различные роли, усваивают и способы взаимоотношений между людьми.

Запорожец А.В. утверждал, что игра – это «подлинная социальная практика ребенка, это его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества и моральное сознание детской личности» [6].

Приобретая в сюжетно-ролевой игре недостающий социальный опыт, ребенок с нарушением слуха применяет на практике в общении со сверстниками усвоенные эталоны поведения. Он учится использовать нормы и правила поведения в отношении других людей, в различных ситуациях.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра способствует социальной адаптации глухих и слабослышащих дошкольников.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. / Издательство: ВЛАДОС, 2003 год; 368 с.

2. Воспитание и обучение глухих дошкольников в детском саду / ред. Леонгард Э.И. / Издательство: Академия Педагогических Наук СССР, 1987 год, 274 с.
3. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Москва: Издательство Просвещение, 1975 год, 174 с.
4. Выгодская Г.Л. Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. / Москва: Издательство Просвещение, 1964 год, 155 с.
5. Гнедова О.Л., Майданюк Л.Е. Театрализация сказок в коррекционном саду. / Издательство: Детство-Пресс, 2007 год, 64 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. / М., 1986.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е издание / Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 год, 360 с.
8. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука / Перевод с немецкого Л.Н. Родченко, Н.М. Назаравой / Науч. ред. Н. М. Назарова / Издательство: Академия, 2003 год, 248 с.

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

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕ СПОРТИВНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Русакова Н.Г.

Тольяттинский государственный университет г.Тольятти

Обучение в вузе по сравнению со школой имеет существенные отличия, к которым относятся больший объем как учебного материала, так и большая физическая нагрузка и возможность выбора различных учебных дисциплин, и спортивных секций, меньший контроль над самостоятельной подготовкой со стороны преподавателей. Адаптация к занятиям по физической культуре, как и в других видах профессиональной деятельности, характеризуется этапами становления. Однако она имеет некоторые специфические особенности.

Физическое воспитание в вузе является важной составной частью учебно-воспитательного процесса, который решает следующие задачи. Воспитание у студентов высоких моральных, волевых и физических качеств, сознательности, подготовки к труду и защите нашей Родины.

Сохранение формирования и всестороннего развития организма, поддержания и укрепление здоровья студентов, содействие правильному режиму и высокой работоспособности на протяжении всего периода обучения. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов с учетом особенностей будущей трудовой деятельности. Отсюда повышенные требования к развитию у студентов процессов саморегуляции учебной деятельности и соответствующих регуляторно-личностных качеств, таких как самостоятельность, настойчивость, ответственность и, безусловно, организованность. [1]

Обучение в вузе является не только отдельной стороной в жизни молодого человека, не только новой социальной средой, в которой он должен проводить значительную часть своего времени, но и качественно новым этапом в его жизни, непосредственно влияющим на его личностное и физическое развитие. Этап профессиональной подготовки – это не только приращение знаний, общих и сугубо профессиональных, но и формирование социальной, физической, коммуникативной зрелости личности как в плане ценностно-смыслового, морального самоопределения личности, так и в плане приобретения новых коммуникативных навыков, способов социального взаимодействия. [2]

В начале учебного года в вузе, некоторая часть студентов ведет себя очень пассивно, неорганизованно. Это выражается в том, что они не всегда готовы к физическим нагрузкам, лекционным, семинарским занятиям и объясняют тем, что не могут заставить себя к самостоятельным занятиям физической культурой, рано вставать, сесть за учебники, пойти в библиотеку, в спортивный зал, трудно сосредоточиться на чем–то одном. Как следствие, плохая готовность к первым сессиям. Студенты почти всегда уходили от возможности поучаствовать в каких-либо соревновательных или коллективных делах, так как боялись подвести своих сокурсников из-за своей неорганизованности и неспособности.

На первом курсе студенты больше тратят усилий для осмысления организованности своей деятельности и поведения, слабо дифференцируя сферу реализации организованности, а уже на, третьем курсе у них организованность в большей степени реализуется как бы сама собой, а их самоконтроль не требует каких-либо усилий.

От каждого студента первокурсника требуется не только хорошее здоровье и всестороннее физическое развитие, но и владение знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими сознательное применение разнообразных средств физической культуры и спорта в режиме труда и отдыха с целью повышения и сохранения на высоком уровне их профессиональной работоспособности. Кроме того, каждая специальность требует воспитания специфических качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Кроме этого, к третьему курсу у студентов реализация организованного поведения в большей степени стала фиксироваться в предметной сфере, то есть данное качество умений и навыков в повседневных занятиях физическими нагрузками стало занимать значительное место в освоении профессии и расширении социальных связей.

Физическое воспитание за все годы обучения представляет собой систему взаимосвязанных и дополняющих друг друга средств, методов и форм организации. Основу его составляет общая физическая подготовка. Практическое решение этих задач опирается на ясное представление структуры профессиональной адаптации и их особенностей в спорте. Основу этого процесса составляют этапы профессиональной адаптации, которые определяются периодами развития человека и характеристикой направленности психической активности спортсмена в соответствие с его мотивацией и личной позицией по отношению к спортивной практике.

Таким образом, основу управления процессом профессиональной адаптации составляют механизмы внутренней адаптации как элементы самосознания. Рационализация внутреннего состояния – это залог успешного управления внешней адаптацией, так как согласие с самим собой является первым, основополагающим компонентом приспособления человека к объективной реальности. Вероятно, поэтому практические психологи в первую очередь обращаются к решению проблем самоуправления человека в случаях необходимости активизации внешней адаптации. В качестве механизмов внутренней адаптации можно использовать приемы реорганизации систем личных ценностей (защитные механизмы личности).

Внешняя адаптация является целенаправленным, контролируемым со стороны сознания процессом. Этот процесс следует считать включенным в основную деятельность студента. С функциональной позиции его реализация представляется как проведение последовательных действий организационного, технического и тактического характера.

При условии соответствующего ситуации деятельности психического состояния (внутренняя адаптация), субъекту необходимо провести организационные действия, которые, главным образом, связаны с оценкой внешних условий, выбором адаптационных действий, планированием процесса внешней адаптации и принятием решения о начале ее реализации на практике.

Технические действия определяются умениями и навыками осуществлять внешнюю адаптацию к новым условиям деятельности. Это комплекс специальных рабочих движений, от уровня технического совершенства которых зависит успешность внешней адаптации. Технические действия могут быть представлены в виде специальных приемов и способов, методов и средств деятельности. Так, столкнувшийся в ходе учёбы с трудностью, которая имеет характер экстремального препятствия для него, вынужден адаптироваться к динамическим преобразованиям условий деятельности. Развитие ситуации зависит, во-первых, от реализации процесса его внутренней адаптации.

Его внешняя адаптация характеризуется как высокий уровень профессиональной адаптивности. Однако в таких случаях результативность обучаемости не всегда, и даже не обязательно имеет высокие показатели. [3]

Такое положение объясняется тем, что профессиональная адаптация – это процесс, который отличается обособленностью от учебной деятельности и является дополнительным, вспомогательным ее элементом, направленным на психологическую организацию профессиональных действий. Тем не менее, практика подтверждает факт того, что решение проблем профессиональной адаптации служит детерминантой для повышения активности учебных процессов совершенствования, роста результата. Действительно, знание путей рационализации деятельности всегда предшествует формированию умений рационально действовать, хотя бы потому, что познание собственных перспектив и недостатков дают возможность определить задачи совершенствования, направления работы над собой и аспекты своего развития.

Обобщая вышесказанное, технология реализации профессиональной адаптации может быть представлена в виде решения определенных задач при условии соблюдения структуры адаптационного процесса, аспектов и видов адаптации, приемов и способов ее активизации, а также степени сложности динамических преобразований объективной реальности.

Процесс проведения профессиональной адаптации должен быть направлен, во-первых, на реализацию адаптации физических нагрузок к особенностям спортивно-образовательной деятельности по возрастным этапам субъективного развития, и, во-вторых, на реализацию адаптивных механизмов эффективности осуществления профессиональных действий в учебных и учебно - тренировочных занятиях в вузах

Список литературы

1. Крупнов, А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента/ А.И. Крупнов// Студент на пороге XXI века. - М.: РУДН, 2011.
2. Русакова Н.Г., Кудинов С.И. Выделение типологических особенностей проявления организованности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №11.
3. Русакова Н.Г. Индивидуально-типологические особенности становления организованности у студентов как условия успешности их обучения. монография / Н.Г. Русакова; Восточная экономико-юридическая гуманитарная акад. (Акад. ВЭГУ). Уфа, 2012.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Шинкарева Н.А. кан. пс. н., доцент, Крюкова С.А. инстр. по ФК

Иркутский государственный университет, г.Иркутск

В общей системе всестороннего развития человека физическое воспитание ребенка занимает важное место. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья, физического развития, формируются двигательные навыки, создается фундамент для воспитания физических качеств.

Психофизические качества имеют большое значение для укрепления здоровья, физического совершенствования детей, овладения широким кругом движений.

Исследованием особенностей развития психофизических качеств у дошкольников занимались педагоги Е.Н. Вавилова, В.А. Муравьев, Н.Н. Назарова, М.Ю. Кистяковская и другие.

Специалисты В.А. Степаненкова, Ф. Фребель, Д.В. Хухлаева указывают, что в области физического воспитания детей дошкольного возраста, гармонично развитые психофизические качества играют решающую роль в играх и разнообразной деятельности детей при меняющихся условиях среды, способствуют появлению активности, самостоятельности, уверенности, самообладания, умственной деятельности детей [7, 9].

Все больше внимания уделяется развитию двигательных качеств у детей дошкольного возраста в связи с решением задач физической культуры, улучшение работы по физическому воспитанию в детских садах, созданием педагогических условий жизни. Но в то же время у человека наблюдается сокращение двигательной активности.

Н.А. Бернштейн считает, что огромную потребность в движениях дети обычно стремятся удовлетворить в игре. Играть для них – это, прежде всего, двигаться, действовать [2].

У детей дошкольного возраста особенно важно сконцентрировать внимание на развитии ловкости, так как именно на этапе дошкольного возраста закладывается фундамент его будущей жизни. Е.Н. Вавилова, В.И. Усаков, Д.В. Хухлаева считают, что развитие ловкости значительным образом влияет на развитие умственной деятельности ребенка.

Осокина Т. И. полагает, что ловкость – способность быстро перестраивать двигательную деятельность соответственно возникающим по ходу деятельности неожиданным условиям и овладевать новыми движениями [5].

По мнению Матвеева Л. П. ловкость — способность быстро овладевать новыми движениями (способность быстро обучаться), быстро перестраивать деятельность в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки [1].

Проанализировав состояние работы в дошкольных учреждениях, мы убедились, что развитию ловкости детей дошкольного возраста в практике физкультурно-оздоровительной работы уделяется недостаточно внимания. Возможно, это связано с педагогическими условиями дошкольных учреждений, которые обеспечивают целостный воспитательный процесс, гармоничное, физическое и личностное развитие ребенка. Наиболее ценным для этого можно представить игровой метод, который обладает признаками, характерными для игр в физическом воспитании [8].

Миронова Р.М. отмечает, что игры с мячом играют особую роль в формировании координационных качеств: ловкость, глазомер, быстроту реакции; нормализуют эмоционально-волевую сферу [3].

Согласно взглядов Кузнецова В.С., Филлиповой С.О., Холодова Ж.К., Пономарева Г. Н., Осокиной Т. И., Запорожца А.В., Ефименко Н.Н., Сидоровой Т.Б., Аркина Е.Н., Пензулаевой Л.И., Ториева А.Ш., Ерастовой А.П., Лесгафта П.Ф. игровые упражнения и подвижная игра с мячом является эффективным средством развития ловкости, так как отвечает возрастным психофизиологическим особенностям и потребностям детей; играет важную роль в формировании личности ребенка.

Для выявления особенностей ловкости у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено исследование, которое выявило уровень развития ловкости детей.

В своей исследовательской работе мы использовали методику М. А. Руновой, которая включала тесты на определение уровня развития ловкости [6]:

1. тест «Челночный бег» 3×10 м.;
2. тест «Подбрасывание и ловля мяча;
3. тест «Отбивание мяча от пола».

Количественно-качественная обработка результатов проводилась на основе показателей оценки Шорина Г. А. [4].

В ходе эмпирического исследования у старших дошкольников не было выявлено высокого уровня развития ловкости. Средний уровень показали: 45% детей экспериментальной группы и 41% детей – контрольной. Эти дети в тесте 1 допускали технические ошибки, что снижало качество выполнения задачи. При проведении наблюдения (теста 2) было выявлено, что детям очень трудно было сохранять устойчивое равновесие. Например, Саша М., Соня К. и Ксюша А. подбрасывали мяч вверх и назад, тем самым отходя назад, передвижения по площадке были неуверенными. Андрей Т. и Сережа Е. подбрасывали мяч очень высоко, поэтому не всегда удавалось поймать мяч.

В процессе наблюдения (теста 3) дети не покрывая мяч всей кистью били по мячу слабо, неуверенно. Например, Витя Ш. на площадке вел себя пассивно и даже не старался догнать укатывающийся мяч. Дима С. отбивал мяч то сильно, то слабо плохо передвигаясь по площадке, в результате потерял контроль над мячом и потерял его не выполнив показатели нормы.

Низкий уровень: 55% детей и 59% детей соответственно. Такие дети в ходе наблюдения (теста 1) как Даша Ч., Вика М. и Петя С., пробегая дистанцию во второй раз ставили кубик и останавливались, забывая пробежать в третий раз и перенести кубик еще раз. Мальчик Алеша Щ. крупный развитый мальчик, ему было очень тяжело бежать и поворачиваться в другую сторону.

Также при наблюдении (теста 2) дети не смогли совсем справиться с координацией, постоянно сходя с места, что мешало ловить мяч.

Анализируя задание (тест 3) мы констатируем, что у детей очень большая неуверенность в себе, в движениях, плохо развита координация рук и ног, почти не смогли контролировать мяч. Например, у Леры М., Веры К. движения были пассивные, неуверенные, даже появлялись лишние движения.

Итак, анализируя данные детей, отнесенных к среднему уровню (41% -э.г. и 45% - к.г.) можно охарактеризовать: ловкость как психофизиологическое качество развито у части детей, они справляются с координационной нагрузкой двигательной задачи, но допускают ошибки при выполнении этой задачи, выполняя лишние движения. У детей присутствует интерес к манипуляциям с мячом.

Дети, которых мы отнесли к низкому уровню (59% - э.г. и 55% - к.г.) характеризуются тем, что допускали много ошибок, хотя интерес к манипуляциям с мячом тоже присутствовал, дети не смогли справиться с нагрузкой координационных движений, прибавляя лишние, что повлияло не хорошо на качество выполнения задания.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило сделать ряд основополагающих выводов по проблеме развития ловкости в процессе игровых упражнений и подвижных игр с мячом:

Специалисты В.А. Степаненкова, М.А. Рунова, Д.В. Хухлаева указывают, что в области физического воспитания детей дошкольного возраста, гармонично развитые психофизические качества, в том числе ловкость, играют решающую роль в играх и разнообразной деятельности детей при меняющихся условиях среды, способствуют появлению активности, самостоятельности, уверенности, самообладания, умственной деятельности детей.

Дети старшего дошкольного возраста заинтересованы в манипуляциях с мячом, челночном беге 3×10 м., имеют представление о разнообразных играх с мячом. В ходе наблюдении за качеством выполнения детьми тестовых заданий ни один из детей не показал качественного выполнения двигательных задач, что позволяет сделать вывод о том, что дети не знакомы с техникой выполнения задания. Это говорит о необходимости проведения формирующего этапа исследования.

Согласно взглядов Кузнецова В.С., Филлиповой С.О., Холодова Ж.К., Пономарева Г.Н., Осокиной Т.И., Запорожца А.В., Ефименко Н.Н., Сидоровой Т. Б., Аркина Е. Н., Пензулаевой Л. И., Ториева А.Ш., Ерастовой А. П., Лесгафта П.Ф. мы планируем использовать игровые упражнения и подвижные игры с мячом в своей практикоориентированной деятельности.

Список литературы

1. Баскетбол. Для всех и каждого: учебно-методическое пособие [Текст] / Под общей редакцией Тригорлова В. В. 2007.
2. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии [Текст] / Н. А. Бернштейн. — М.: Физкультура и спорт, 1991.
3. Миронова, Р. М. Игра в развитии активности детей: кн. для учителя [Текст] / Р. М. Миронова. – Минск: Нарасвета. 1989.
4. Ноткина, Н.А. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Ноткина, Л.И. Казьмина, Н.Н. Бойнович. – СПб.: Питер, 1998.
5. Осокина, Т. И. Физическая культура в детском саду [Текст] / Т. И. Осокина. Изд. 2-е. - М.: Просвещение, 1978.
6. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду [Текст] / М.А. Рунова. – М.: Айрис-Пресс, 2000.
7. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания [Текст] / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2001.
8. Теория и методика физической культуры дошкольников [Текст] / Под редакцией С.О. Филлиповой, Г. Н. Пономарева. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010 г.
9. Хухлаева, Д.В. Теория и методика воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Д.В. Хухлаева. - М.: Просвещение, 1976.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОЙ НЕОБХОДИМОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ

[1]Татаренцев В.Л., [2]Стародубцева О.М.

[1]Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения г.Санкт-Петербург
[2]Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России г.Санкт-Петербург

Действенным фактором, способным усилить формирование потребностей людей в физическом совершенствовании, является воздействие на этот процесс со стороны различных сфер духовной культуры. Так, уровень престижности физкультурно-спортивных занятий во многом зависит, например, от активного участия в его повышении литературы и искусства. Возрастанию ответственности человека за свое физическое состояние и здоровье могли бы существенно способствовать разработка и введение соответствующих правовых норм. Уровень знаний человека, нужных для понимания жизненной необходимости физического совершенствования, тесно связан с развитием науки в этой области. Известно, что одним из условий, без которого физкультурно-спортивные занятия просто теряют для человека смысл, является наличие у него жизненно важных целей, мотивов, ценностных ориентаций. Формирование их в настоящее время не может быть достаточно успешным без включения в этот процесс литературы, искусства, телевидения, кино, печати и т. д. Чтобы сформировать новые потребности, интересы, взгляды людей, изменившееся бытие должно осмысляться, пройти через их сознание. Значение материальных условий и общего культурного уровня в формировании потребности физическом совершенствовании людей нередко абсолютизируется, в то время как недооценивается роль информационно-пропагандистских, воспитательных факторов, целенаправленной деятельности по изменению сложившихся взглядов, отношений, стереотипов именно в области физической культуры. Реальность такова, что сегодня многие люди плохо информированы и имеют низкий уровень знаний по основам гигиены, медицины, физической культуры.

Сведения о своем организме и физиологических процессах, происходящих в нем, о роли физической культуры и спорта человек черпает из школьных, вузовских уроков, передач по радио и телевидению, книг, журналов, из разговоров в семье и т.д. Вместе с тем, в силу стихийности получения и восприятия этой информации у людей далеко не всегда формируется научно обоснованный взгляд на свою социально - биологическую сущность, на роль и возможности физической культуры и спорта в жизнедеятельности и развитии

организма человека, в борьбе с неотвратимыми последствиями гиподинамии. В стране за последние годы уменьшилось количество читаемых лекций по физической культуре. Недостаточна профессиональная подготовка многих лекторов. В слабой работе средств массовой информации по пропаганде среди населения физкультурно-оздоровительных занятий отражается не только их недооценка, но и неготовность ряда авторов к трудоемкому и сложному анализу накопившихся проблем массового спорта и оздоровительной физической культуры.

Передовой отечественный и зарубежный опыт показывает: чтобы выполнить свою роль, пропаганда должна постоянно стремиться выходить непосредственно на человека. Ее содержание и направленность не могут не учитывать профессиональных, возрастных, психологических и других особенностей аудитории. Она должна дифференцированно воздействовать на различные слои населения, социально демографические группы.

Для юношей наиболее действенной является пропаганда занятий, как фактора выработки воли и мужества, силы и ловкости. Девушек же в физическом совершенствовании привлекает, главным образом, возможность стать более пластичными, стройными, изящными.

Пропаганда физической культуры не может ограничиваться показом лишь одной ее оздоровительной функции, когда возрастает понимание того, что физическая культура нужна не только для здоровья, но и для активного отдыха, наслаждения движением, жизнью, что она — элемент человеческого счастья, то ее ценность и роль значительно возрастает.

Одним из главных условий эффективности пропаганды, как показывает опыт, являются свежесть, новизна, оригинальность ее форм. Повторяться могут идея, смысл, суть того, что надо довести до аудитории, но не форма или сюжет. А это требует от специалистов физической культуры постоянного творческого поиска, неординарности. Но бесспорно то, что человек все же может и должен сам активно укреплять свое здоровье, а не разрушать его. Отказаться от курения и злоупотребления алкоголя, ограничить себя в употреблении жирной пищи, закаливаться воздухом, водой, больше двигаться, т.е. организовать свой собственный, максимально возможный в данных условиях, здоровый образ жизни. Человек, понявший необходимость физического совершенствования, имеющий соответствующую потребность, практически всегда сам находит возможность позаниматься в отличии от тех кто не имеет такой потребности и кого надо каждый раз «привлекать», «организовывать», «приобщать» и т.д. Истинно духовной потребность в физическом совершенствовании становится тогда, когда она осуществляется именно сознательно, на основе закономерного сближения личных и общественных интересов. Хорошо известно, что любому человеку свойственно неприятие принуждения, сопротивление ему. Принуждение воспитывает упрямство, нежелание следовать ни советам, ни требованиям тех, от кого они исходят. Игнорируя эту педагогическую аксиому, нельзя добиться положительных результатов в формировании любой культурной потребности, в том числе в физическом совершенствовании. «Рефлекс свободы», открытый И. П. Павловым, можно загнать вглубь, но изъять его из сознания человека невозможно. В недооценке, игнорировании этой закономерности видится одна из главных причин отчуждения многих учащихся от физической культуры и спорта, наблюдаемой сегодня тенденции снижения интереса молодежи к физической культуре и спорту в целом.

В формировании потребности людей, особенно учащейся молодежи, в физкультурно-спортивных занятиях мы исходим пока в основном из принципа «социальной обязанности», а не «естественной необходимости». Переход от первого ко второму представляется делом крайне непростым, требующим промежуточной ступени. Ею может быть, очевидно, лишь «свободная самодеятельность», превращающая навязываемую личности из вне деятельность (которая так и остается для нее внешней обязанностью) во внутреннее, осознанное и принятое ею убеждение в необходимости этой деятельности, отсутствие возможности самовыражения, которая объективно сдерживает процесс формирования потребности молодежи в физическом совершенствовании. Можно со всей определенностью сказать, что сложившаяся в нашей стране, по сути, однотипная система форм занятий по физической культуре во многом устарела, слабо формирует потребность в физическом совершенствовании. Учебные заведения должны иметь право широкого применения разнообразных форм организации физического воспитания учащихся и студентов с учетом их интересов. От однотипности, традиционной «заданности», «зарегламентированности» следует избавляться и в организации физкультурно-оздоровительной работы с учащейся молодежью.

Необходимость создания «для всех людей, таких условий жизни, при которых каждый получит возможность свободно развивать свою человеческую природу...», о которой писал Ф. Энгельс, оказалась актуальной и для нашего времени.

Список литературы

1. Демиденко О.В. Моделирование процесса развития точности движений у волейболистов массовых разрядов автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры и спорта. Москва, 2007
2. Стародубцев М.П., Плаксин А.А. Педагогические условия, необходимые для эффективного формирования профессиональной готовности у сотрудников органов внутренних дел к выполнению служебных обязанностей / М.П. Стародубцев, А.А. Плаксин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 4 (86). С. 153-156.
3. Стародубцев М.П., Татамиров М.Н. Педагогическая модель обеспечения физической готовности выпускников вузов внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности / М.П. Стародубцев, М.Н Татамиров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 158. С. 110-116.
4. Стародубцев М.П. Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке / М.П. Стародубцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 249-261.
5. Стародубцева О.М. Методология и методы профессиональной психологии и педагогики. В сборнике: Перспективы развития научных исследований в 21 веке сборник материалов 4-й международной научно-практической конференции. г. Махачкала, 2014. С. 210-216.
6. Сивак А.Н., Стародубцев М.П., Эрастов А.Е. Методика проведения физической подготовки с элементами рукопашного боя для эффективных действий специальных подразделений по борьбе с незаконным оборотом проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2012. № 2. с. 261.наркотиков/ А.Н. Сивак, М.П. Стародубцев, А.Э. Эрастов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2012. № 2. С. 261.

РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Мервинская О.В.

Институт физической культуры и спорта
СГУ имени Н.Г. Чернышевского г.Саратов

Адаптивная физическая культура представляет собой определенные меры спортивно–оздоровительного характера, направленные на реабилитацию и приспособление к естественной социальной среде людей с ограниченными физическими возможностями, преодоление психологических барьеров, мешающих им жить полноценной жизнью, а также сознавать необходимость личного вклада в социальное развитие общества. В АФК интегрируются по крайней мере три важных области знаний – физическая культура, медицина, коррекционная педагогика – и значительное количество учебных и научных дисциплин: теория и методика физической культуры, теория и методика отдельных ВС и их групп, теория и методика физического воспитания, двигательной рекреации и физической реабилитации; анатомия, физиология, биохимия, биомеханика, гигиена, общая и частная патология, тератология, психология болезни и инвалидности, специальная психология, специальная педагогика, психиатрия, психоконсультирование и т.п.

Область применения адаптивной физической культуры довольно велика, особенно в современном мире, так как в настоящее время здоровье населения в целом и в особенности молодого поколения быстро ухудшается. Данная тенденция характерна не только для нашей страны, поэтому адаптивная физкультура широко распространилась и в большинстве зарубежных стран. Хорошие специалисты в этой области нужны в поликлиниках и больницах, санаториях и домах отдыха, оздоровительных и реабилитационных центрах, в учебных заведениях, особенно специальных, спортивных коллективах.

Главные периоды становления и развития адаптивного спорта в нашей стране:

1 период – конец XIX в. – 1932 г. – время зарождения, характеризующееся возникновением первых видов организованных занятий физическими упражнениями с инвалидами, появлением первых в России спортивных организаций и секций для инвалидов (главным образом, по слуху и зрению).

2 период – 1932–1980 гг. – время накапливания опыта, характеризуемый последующим развитием спорта глухих, деятельным развитием (начиная с 1945 г.) теории и методики лечебной физической культуры,

организации занятий лечебной физической культуры, применяя спортивные элементы для людей с поражением опорно-двигательного аппарата.

3 период – 1980–1992 гг. характеризуется становлением адаптивного спорта в нашей стране, которое началось в 1980 г. с создания первой в СССР Федерации спорта инвалидов при Горспорткомитете Ленинграда. Это время характеризуется организацией (с 1987 по 1989 г.) федераций физической культуры и спорта инвалидов в союзных республиках и Федерации спорта инвалидов при Госкомспорте СССР (1988 г.), увеличением видов адаптивного спорта, повышением количества нозологических групп и людей с инвалидностью, принимающих участие в адаптивном спортивном движении, организацией регулярных республиканских и всесоюзных соревнований по видам адаптивного спорта, участием в 1992 г. наших спортсменов-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата в Паралимпийских играх в Испании.

4 период – 1992–1996 гг. стал периодом спада. В это время значительно снизилась массовость российского адаптивного спорта в связи с резким снижением величины государственного финансирования.

Участие коллективов инвалидов в соревнованиях реализовывалось, главным образом, при помощи «командирующих организаций» или «в долг».

5 период – 1996–2000 гг. началось восстановление адаптивного спорта в России. Этот период характеризуется реорганизацией физкультурно-спортивного движения, оформляется адаптивная физическая культура как наука, практика и направление для подготовки педагогических кадров, создается организационная структура адаптивного спорта и физкультурно-спортивных организаций для людей с ограниченными возможностями, в том числе в 1996 г. создан Паралимпийский комитет России. В этот период российские спортсмены-инвалиды принимают активное участие в международных соревнованиях, в 1999 году утверждается первая в нашей истории концепция государственной политики РФ в сфере реабилитации и социальной адаптации инвалидов при помощи физической культуры и спорта.

6 период – с 2000 г. по настоящее время характеризуется развитием адаптивного спорта в нашей стране, увеличением числа занимающихся адаптивным спортом, укреплением материально-технической базы и развитием кадрового потенциала, существенными достижениями российских спортсменов-инвалидов на международных соревнованиях, серьезным развитием теории и методики адаптивной физической культуры, исследованиями по некоторым вопросам организации и управлению адаптивным спортом.

В Западной Европе решение вопросов интеграции детей с отклонениями в развитии в общеобразовательные учреждения стало следствием принятия законодательного решения по проблемам неравенства людей с ограниченными физическими возможностями, которое произошло в 70-е годы XX века. С данного периода, главное тенденцией развития системы образования для детей с особыми потребностями стала включение их в общий поток интеграции. Такие процессы совершаются и в других экономически развитых странах мира, таких как США, Канада, Япония и пр.

Естественно, что подобный трудный социальный прогресс, не всегда проходит гладко и безболезненно. Непрерывно происходят споры о том, полезно и целесообразно ли проводить интеграцию для значительного числа детей. Противники такой интеграции появляются и среди родителей, и среди специалистов. В то же время надо иметь в виду, что данный этап эволюции в отношении общества и государства к лицам с особыми потребностями возник всего лишь три десятилетия назад и в данный момент не завершен, а значительное осуществление представленных ценностей открытого мира должно произойти в XXI веке.

Можно констатировать, что непосредственно спортивное движение инвалидов на Западе привело к законодательному признанию их гражданских прав, и очевидным является тот факт, что спортивное движение «колясочников» в 50 – 60-е гг. привлекло внимание к их возможностям и потенциалу во многих странах.

Финансированием физкультурно-оздоровительной работы занимаются местные органы власти. Например, в Италии в провинции Тоскана развитие физической активности и спорта среди инвалидов является одним из шести главных направлений в деятельности Регионального совета. Муниципалитеты Финляндии, в начале 90-х гг., сумели привлечь к организации работы с инвалидами значительное количество спортивных инструкторов. Помимо этого, власти стали предъявлять жесткие требования при строительстве спортивных сооружений для того, что бы обеспечить наиболее широкий доступ инвалидов на спортивные объекты. Во Франции из 1 миллиона умственно отсталых лиц 23 000 привлечены к занятиям спортом в 550 спортивных клубах, которые находятся в ведении муниципалитетов.

Если рассматривать организационно-управленческую структуру физической культуры для занятий людей с отклонениями в состоянии здоровья, то за рубежом она строится согласно общим тенденциям отношения общества с указанной категории населения. Во многих странах функционирование адаптивной физической культуры и управление ею реализуется в двух направлениях: государственном и общественном (в рамках филантропически-благотворительной деятельности всевозможных фондов, ассоциаций, церкви и т.д.).

Бесспорно, выделение данных направлений очень условно, так как большинство учреждений и организаций - это структуры взаимного пересечения финансовых потоков, интересов и влияния государства, общественных организации, частных (физических) лиц. В то же время, в таких областях, как образование, здравоохранение, социальное обеспечение населения в большинстве стран в государственном секторе наиболее выражено. А в таких направлениях социальной деятельности, как культура, отдых, спорт и других, в большей части преобладают общественные и частные организации.

Занятия адаптивной физической культурой проводятся с людьми с отклонениями в состоянии здоровья в учреждениях общего (массового) и специального образования различных уровней, в учреждениях здравоохранения и социального обеспечения для любых возрастов. В таких учреждениях занятия проводятся по индивидуальным программам и методикам, которые ориентированы на наибольшее использование функционального потенциала занимающихся. В различных странах существуют национальные особенности содержания занятий адаптивной физической культурой.

В настоящее время обязательные занятия по адаптивной физической культуре проводятся в ходе реабилитации и адаптивного физического воспитания детей, подростков, молодежи с отклонениями в развитии, а дополнительные – в рамках адаптивного спорта, адаптивной двигательной рекреации, креативных (художественно-музыкальных), телесно-ориентированных и экстремальных видов двигательной активности.

Экономическое обеспечение занятий в сфере адаптивной физической культуры предполагает формирование и улучшение механизма многоканального финансирования данной сферы социальной практики.

Особо значимой направленностью формирования АФК в нашей стране стало введение аксиологической личностно-ориентированной концепции в отношении общества к инвалидам и лицам с отклонениями физического здоровья. Данный процесс не возможен без деятельного участия средств массовой информации и коммуникации, организации информационного пространства АФК.

Список литературы

1. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. Том 1. М.: Советский спорт, 2003. — 448 с
2. Евсеев С.П., Шапкова Л.В., Адаптивная физическая культура: Учебное пособие. — М.: Советский спорт, 2000
3. Кесарев Е.Д., Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. — Спб.: 1997
4. Литош Н.Л., Адаптивная физическая культура: Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: Учебное пособие.-М.: СпортАкадемПресс, 2002.- 140 с.
5. Матвеев Л.П., Теория и методика физической культуры: Учеб. Для институтов физической культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1991
6. Самыличев А.С., К вопросу о теоретических основах методики физического воспитания учащихся // Дефектология, 1997
7. Сборник нормативных правовых документов в области паралимпийского спорта / под общ. ред. П. А. Рожкова; Паралимпийский комитет России. – М.: Советский спорт, 2011. – 1040 с.
8. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. – 2'е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2005. – 296 с.
9. Шапкова Л.В. Методы и формы организации адаптивной физической культуры / Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева – М.: Советский спорт, 2005. – 448 с.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ

Сизова Н.В., Русакова Н.Г.

Тольяттинского государственного университета

Немаловажное значение в современных социально-экономических условиях является необходимость профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Физическое воспитание в системе высшего образования опирается на новые технологии преподавания, обеспечивающие профессиональную психофизиологическую готовность. Жизнь человека зависит от состояния здоровья организма и масштабов его

психофизиологического потенциала. Все стороны человеческой жизни в широком диапазоне социального бытия. Производственно-трудовым, социально-экономическим, политическим, духовным, семейно-бытовым, учебным, оздоровительным – определяются уровнем здоровья. Сохранение и укрепление здоровья населения на сегодняшний день является приоритетным направлением деятельности общества.

Здоровье сегодня выступает как одно из условий активной, творческой полноценной жизни человека. Только здоровый человек, обладая хорошим самочувствием, оптимизмом, психологической устойчивостью, высокой умственной и физической работоспособностью, способен активно жить, преодолевать профессиональные и бытовые трудности, добиваясь успеха в современном динамичном мире [1]. Здоровье человека – это процесс сохранения и развития его психических и физиологических качеств, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни. Существуют различные подходы к определению понятия «здоровье».

В медико-социальных исследованиях (В.А. Медик, В.И. Лисицин, М.С. Токмачев. - 2012.),здоровье делится на 4 уровня:

- ✓ Индивидуальное здоровье-здоровье отдельного человека.
- ✓ Групповое здоровье-здоровье социальных и этнических групп.
- ✓ Региональное здоровье- здоровье населения административных территорий.
- ✓ Общественное здоровье-здоровье популяции, общества в целом; определяется как «наука и искусство профилактики заболеваний, продления жизни и укрепления здоровья через организованные усилия и осознанный выбор общества, организаций, государственное и частное, общинное и индивидуальное [2].

Существуют различные подходы к определению понятия «здоровье», которые можно классифицировать следующим образом: здоровье – это отсутствие болезней; «здоровье» и «норма» - понятия тождественные; здоровье как единство морфологических, психо-эмоциональных и социально-экономических констант.

Общее для этих определений в том, что здоровье понимается как нечто противоположное болезни, отличное от неё, как синоним нормы.

Поэтому понятие «здоровье» можно определить следующим образом: здоровье – нормальное психосоматическое состояние человека, отражающее его полное физическое, психическое и социальное благополучие и обеспечивающее полноценное выполнение трудовых, социальных и биологических функций [3]. По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. И в условиях перехода к интенсивному типу развития производства здоровье приобретает роль ведущего фактора экономического роста. Повышенные требования к здоровью предъявляет производство – оно сейчас в очень большой степени зависит от человеческого фактора. Представляется, что достаточный минимум развития профессионально важных качеств должен определяться параметрами модели и уровнем их значимости для обеспечения профессиональной готовности. Поэтому является весьма своевременным изучение влияния различных средств и методов физической культуры на воспитание и коррекцию профессионально важных качеств.

Таким образом, научное обоснование прикладной физической подготовки для всего периода обучения студентов любого профиля обучения (на примере студентов-гуманитариев). Заключается в необходимости системного подхода к использованию всех форм, средств и методов, с помощью которых уровень развития профессионально важных качеств студентов к моменту окончания вуза будет доведен или максимально приближен к необходимым параметрам в дальнейшей профессиональной деятельности. Исходя, из всего вышесказанного встает вопрос: Как сохранить здоровье. Как добиться высокой работоспособности и профессионального долголетия [4].

Для здоровья одинаково необходимы четыре условия: физические нагрузки, ограничение в питании, закаливание, время и умение отдыхать.

Наиболее оправданный путь увеличения адаптационных возможностей организма и сохранения здоровья являются занятия физической культурой и спортом. Физическая культура и спорт являются одним из главных факторов физического здоровья населения. Физическая культура – сфера социальной деятельности направленная на сохранение и укрепление здоровья, развитие психофизических способностей человека в процессе осознанной двигательной активности. Физкультура – укрепляет мышцы, сохраняет подвижность суставов, и прочность связок, улучшает фигуру. Стимулирует обмен веществ. Уменьшает массу тела. Успокаивает нервную систему. Увеличивает дыхательный объем легких. Повышает сопротивляемость простудным заболеваниям.

Под режимом нагрузок понимаются регулярные занятия физической культурой. Регулярные занятия физической культурой и двигательная активность важны в любом возрасте и имеют ряд преимуществ:

- ✓ Улучшение физической работоспособности.

- ✓ Совершенствование выносливости.
- ✓ Положительное влияние на работу сердечно - сосудистой системы.
- ✓ Снижение риска появления сердечно- сосудистых заболеваний.
- ✓ Положительное влияние на работу дыхательной системы.
- ✓ Улучшение обмена веществ.
- ✓ Улучшение общего психологического настроя.
- ✓ Сохранение подвижности.
- ✓ Увеличение длительности активной жизни**.**

Снижение физической активности ведет к снижению функциональных способностей человека, ослаблению его скелетно – мышечного аппарата изменениям и сбоям в работе всех систем (мышечной, суставной, сосудистой дыхательной, сердечной) организма в целом. Регулярные занятия физкультурой способствуют улучшению общего самочувствия человека, а также предотвращает многие заболевания. В настоящее время по данным официальной статистики, только 16% населения регулярно занимаются физкультурой и спортом. На основании пилотажного исследования, в Тольяттинском государственном Университете. Приняло участие 120 студентов первого курса гуманитарного института, и где было установлено, что основными причинами отказа от занятий физической культурой и спортом являются. Отсутствие свободного времени – 39%. Главным образом из-за домашних дел и в меньшей мере из-за работы и учебы. Отсутствие желания – 41%. По состоянию здоровья не могут заниматься 20%, хотя половина из них считают, что такие занятия могли бы быть полезными для их здоровья, однако находятся те или иные причины отодвинуть начало занятий. Жизнь человека зависит от состояния здоровья. Здоровье влияет на качество трудовых ресурсов, на производительность общественного труда, на динамику экономического развития общества. Вследствие всего вышесказанного, потребность в здоровье носит всеобщий характер, она присуща отдельным индивидам и обществу в целом.

Каждый человек должен отдавать себе отчет в том, что здоровье – это хорошее самочувствие, высокая умственная и физическая работоспособность, активная полноценная жизнь. И для того чтобы достичь успеха жизни необходимо приложить собственные усилия. Необходимо увеличить дозу двигательной активности, заниматься физическими упражнениями постоянно.

Таким образом, каждый человек улучшит и укрепит собственное здоровье, а следовательно, здоровье населения в целом улучшится.

Список литературы

1. Булавкина Т.А. Коррекция профессиональных мотивов у студентов педагогических вузов средствами физического воспитания: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Малаховка, 2014.
2. Лисицын Ю.П. «Образ жизни и здоровья населения» Москва, 2012.
3. Коровин С.С. Функции профессионально-прикладной физической культуры. / Коровин С.С; Теория и практика физической культуры.–2007. № 8
4. Русакова Н.Г. Индивидуально-типологические особенности становления организованности у студентов как условия успешности их обучения. монография / Н.Г. Русакова; Восточная экономико-юридическая гуманитарная акад. (Акад. ВЭГУ). Уфа, 2012.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Русакова Н.Г., Горелик В.В., Семиглазова Е.П.

Тольяттинский государственный университет г.Тольятти

Молодежь должна регулярно заниматься физической культурой, спортом. Физическое и духовное развитие учащейся молодежи органически дополняет друг друга и способствует повышению социальной активности личности. Студенческий возраст имеет особо важное, значение как период наиболее активного овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека. Немаловажное значение в современных социально-экономических условиях является необходимость профессиональной физической подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Это ставит важную задачу — целенаправленно формировать у молодого поколения здоровые интересы, настойчиво бороться с вредными привычками и наклонностями, последовательно прививать

потребность физического совершенствования, воспитывать высокие волевые качества, мужество и выносливость.

Современный педагогический процесс состоит из включенных в него структурных педагогических явлений. Структурное построение педагогического процесса позволяет выделить и рассмотреть его главные составляющие, совместимость их с государственным стандартом высшего образования и требованиями модернизации вузов.

Постоянно растущий объем информации, усложнение учебных программ, различные общественные поручения делают учебный труд студенческой молодежи все более интенсивным и напряженным. Педагогический процесс физического воспитания студентов должен отвечать потребностям общества в подготовки здоровых, физически образованных специалистов в различных областях экономики. Принципы государственной политики в области образования отражают гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

Физическое воспитание студентов направлено на их физическое и духовное совершенствование средствами физической культуры и спорта и составляет педагогическую систему занятий двигательными действиями в вузе и дома, отражает целенаправленность (цели и задачи) вузовской программы российской системы физического воспитания. В связи с этим следует сформировать эффективную структуру процесса физического воспитания студентов и создать новое педагогическое мышление преподавателя физического воспитания.

Развитие студентов осуществляется не столько на основе знаний, умений и навыков, сколько совершенствованием личности, обучением студента самостоятельно мыслить, принимать в жизни адекватные обстоятельствам решения. При этом развитие строится на основе закономерностей функционирования живой природы с учетом возрастных и других особенностей занимающихся студентов.

Всеми перечисленными обстоятельствами определяется структура современного процесса физического воспитания студентов, которая состоит из 3 компонентов таких как:

1. Целеноправленость физического воспитания
2. Качество физического воспитания
3. Управление процессом физического воспитания.

Настоятельная потребность общества в физическом и социальном оздоровлении (об их взаимосвязи никто уже не спорит) ставит перед спортивной наукой целый ряд новых проблем и задач. Научно-методическое подкрепление вопросов развития оздоровительной физической культуры, массового спорта и спорта для всех значительно отстает от исследований по проблематике спорта. Нерешенным остается ключевой вопрос спорта для всех: как привлечь к регулярной физической активности, как сформировать потребность к ней. Несмотря на наличие эффективных спортивно-оздоровительных методик и систем в повседневной жизни их использует лишь незначительная часть студентов. Педагогическая система вовлечения в регулярные физкультурно-оздоровительные занятия практически отсутствует.

В то же время многие специалисты отрасли рассматривают данную проблему как чисто управленческую и даже более узко – как финансовую. По нашему мнению, успешное развитие физической культуры для всех категорий населения, и студенческой в частности, - это не только политическая, но научная проблема. Без решения вопросов методологического и концептуального обеспечения студенческого спорта его развитие будет осуществляться вслепую, бессистемно, в конечном счете, неэффективно, не будет соответствовать тем социальным ожиданиям, которые на него возлагаются.

Несмотря на увеличение финансовой поддержки физической культуры, и спорта, ощутимые успехи имеются лишь на традиционном направлении – в спорте высших достижений, в то же время подавляющая часть населения остается в стороне от практики физической культуры и спорта и их ценностей.

Этот факт убедительно свидетельствует о необходимости переосмысления сложившейся практики и выработки современной научно обоснованной концепции развития физической культуры и спорта для всех.

В связи с этим повышается социально-экономическое значение качественной профессиональной, в том числе физической, подготовки специалистов, чей труд в условиях современного научно-технического прогресса имеет особое значение. Физическое воспитание в системе высшего образования опирается на новые технологии преподавания, обеспечивающие профессиональную психофизиологическую готовность.

В последнее время были сделаны попытки научного исследования профессионально-прикладной физической подготовки студентов. Тем не менее, к настоящему времени психофизиологические особенности профессиональной подготовки студентов мало исследованы. Представляется, что достаточный минимум развития профессионально важных качеств должен определяться параметрами модели и уровнем их значимости для обеспечения профессиональной готовности студентов. Поэтому является весьма своевременным изучение

влияния различных средств и методов физической культуры на воспитание и коррекцию профессионально важных физических качеств.

Мотивы вовлечения в спортивно-оздоровительную деятельность зависят от пола, возраста, уровня физического развития, психосамотичекого типа, социального и имущественного положения семейного статуса, природно-климатических условий, культурных и религиозных традиций, степени развития спортивной инфраструктуры и модности. Фактически каждый индивид, являющийся субъектом спорта, характеризуется уникальным сочетанием физических концепций и целей, которые он или она перед собой ставят. Для преподавателя по физической подготовке – это означает необходимость значительной индивидуализации методики занятий, творческий подход, внимательное отношение к психологическим аспектам занятий (доверие, располагающая обстановка и т. д.). Однако, с нашей точки зрения, соревновательный принцип не может быть исключен из теории развития физической культуры и спорта, поскольку опирается на фундаментальные философские, психологические и биологические закономерности, составляющие важнейшую сущностную характеристику физической культуры и спорта. Использование принципа состязательности моделирует ситуацию человеческого самоопределения, поиска ответа на актуальный вопрос: «Каков «я» по отношению к «другому». Только сопоставив собственные результаты с результатами «другого», личность может самоопределиться. Развитие физической культуры и спорта в студенческой среде – актуальная общественная потребность. Развитие студенческого спорта – это в первую очередь научная проблема, которая нуждается в глубокой методологической разработке, создании педагогической системы управления, развитием этой разновидности спорта, разработке соответствующих психологических и управленческих технологий. В этих условиях возрастает роль целенаправленной физической подготовки, которая в большинстве случаев бывает важным действенным, а иногда и решающим средством приспособления человека к новым условиям. Таким образом, физкультурная подготовка в высших учебных заведениях важна не только для спорта высших достижений, но и для студентов.

Список литературы

1. Горелик В.В Состояние регуляторных систем школьников в условиях применения разных режимов двигательной активности на занятии физической культурой. / Горелик В.В; Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23).
2. Русакова Н.Г. Индивидуально-типологические особенности становления организованности у студентов как условия успешности их обучения. монография / Н.Г. Русакова; Восточная экономико-юридическая гуманитарная акад. (Акад. ВЭГУ). Уфа, 2012.

СОКОЛЬСКИЕ ОБЩЕСТВА В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИИ

Качулина Н.Н.

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК), г.Москва

В настоящее время патриотическое воспитание является ведущим направлением государственной политики. К сожаления сегодня, зачастую, материальные блага и ценности преобладают над духовными, в обществе возрастает уровень циничности, равнодушия, агрессивности, на молодых людей оказывают влияние различные религиозные и политические течения, в том числе националистического толка, наблюдается отчуждение молодежи от отечественной культуры, общественно-исторического опыта своего народа, в обществе ощущается «дефицит нравственности». В связи с вышесказанным, проблема патриотического воспитания молодежи является одной из актуальных задач государства и общества. На решение этой задачи направлена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», которая является продолжением государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», а также «Концепция патриотического воспитания граждан РФ».

На наш взгляд, основной задачей в рамках патриотического воспитания должно быть формирование в сознании молодых россиян активной жизненной позиции, понимание своей роли в жизни страны, воспитания любви к своему Отечеству, развитие духовных и культурных ценностей. В связи с чем, появляется все более отчетливое понимание того, что одним из путей выхода из сложившейся ситуации является обращение к богатому духовно-нравственному потенциалу нашей страны. При этом можно использовать весьма интересный

отечественный опыт, хорошо зарекомендовавший себя еще в дореволюционной России. В современной России военно-патриотической организацией активно использующей накопленный опыт работы по патриотическому воспитанию молодежи является общественное военно-патриотическое объединение «Союз Русских Соколов», имеющее более чем 100-летнюю историю. Именно взаимосвязь физического и духовно-нравственного, патриотического воспитания в работе сокольских обществ и стала идеей их возрождения. Однако изначально данные общества зародились не в России. В 1862 г. в Праге М. Тыршем было основано спортивно-патриотическое общество «Сокол». Именно стремление сохранить в чешском народе чувство национально самосознания, развития в нем патриотизма в условиях порабощения Австро-Венгерской империей и толкнуло М.Тырша на создание этого общества. Название «Сокол» было выбрано не случайно. Образ птицы сокол – это символ мужского благородства, ловкости, храбрости, любви к свободе; значение «молодца» у южных славян. Основу сокольской гимнастической системы составила немецкая гимнастика, дополненная элементами, из разных видов европейской гимнастики, а также в нее были включены борьба, бокс, фехтование. В целом система рассматривалась ее автором в качестве средства физического и нравственного воспитания чешского народа, способствующего укреплению его телесных и духовных сил, а также военной подготовки. Вскоре «Сокол» занял ведущее место не только как спортивная организация, но и как патриотическая организация, ставшая популяризатором национальной идеи.

Идея славянского единения сделала сокольские общества популярными не только в самой Чехии, но и в других славянских странах. К 1911 г. в их рядах насчитывалось около 131 950 членов, среди которых 78 300 чехов, 25 600 поляков, 12 000 хорватов, 7 500 болгар, 6 350 словенцев, 2 200 сербов, 19 000 американцев.

Первые гимнастические общества России, получившие официальное название «Сокол», были основаны на базе Тифлиского гимнастического общества (1897г.) и «Первого Русского Гимнастического Общества» (1883 г.). После русско-японской войны и революции 1905 сокольство в России становиться идеей укрепления нации и ее духа. В 1910 году в Москве был утвержден «Союз Русского Сокольства». С 1910 года стала издаваться сокольская пресса: журнал «Сокол» (1910 г.), «Вестника Русского Сокольства» (1913 г.). В 1911 году Россия вступила в «Союз Славянского Сокольства».В 1914г. в Российской империи было создано 68 сокольских обществ, насчитывавших около 250 тысяч человек. Однако в Советской России в 1923 г. по предложению К. Радека и Н. Бухарина сокольство было объявлено нелегальной организацией и закрыто. Движение продолжало действовать в русском зарубежье.

В современной России богатый опыт воспитательной работы сокольского движения оказался востребован и в наши дни. В 1991 году инициативной группой, в которую вошли ветераны-«афганцы» и руководители военно-патриотических клубов была возрождена сокольская организация объединяющую несколько небольших клубов Москвы и Московской области. 24 сентября 1994 года состоялась учредительная конференция межрегионального общественного военно-патриотического объединения «Союз Русских Соколов» (МОВПО). В настоящее время в него входят московские клубы: «Соколы России», «Курсант», «Вымпел», «Сапсан», «Дружина Александра Невского», а также «Сокол» г. Денсногорск.

Целью деятельности МОВПО «Союз Русских Соколов» является нравственное и физическое воспитание своих членов, воспитание патриотизма, любви и верности России.

Задачи МОВПО:

• подготовка подрастающего поколения к военной службе и воспитание уважения к Российской Армии;

• воспитание гражданственности, патриотизма и любви к Родине;

• формирование профессионально значимых качеств и умений, верности конституционному и воинскому долгу;

• воспитание бережного отношения к героическому прошлому своего народа, изучение истории Российского государства;

• физическое и духовно-нравственное воспитание детей и подростков;

• совершенствование ценностно-ориентированных качеств личности, обеспечение условий для самовыражения обучающихся, их творческой активности;

• помощь в изучении технических дисциплин.

Определяющим моментом в деятельности МОВПО «Союз Русских Соколов» по военно-патриотическому воспитанию является комплексный подход в решении поставленных задач.

Физическое воспитание осуществляется в рамках занятий по физической, горной подготовке, выживанию в экстремальных условиях. Учитывая современные условия, гимнастическая система заменена на рукопашный бой.

Среди организационных форм работы с молодежью широко используются такие мероприятия как: проведение зимних и летних сокольских слетов; военно-тактические игры; участие в соревнованиях по военно-прикладным видам спорта; посещение воинских частей; участие в ротных тактических учениях шефствующих

воинских частей; проведение и участие патриотических мероприятий: военно-патриотические походы по историческим местам, вахты памяти и др. Одним из таких мероприятий стал пеший марш по благословлению патриарха Кирилла из Москвы на Куликово поле в рамках празднования 630-летия Куликовской битвы.

Признанием заслуг в деле военно-патриотического воспитания молодежи стало приглашение представителей «Союза Русских Соколов» на XIV Всемирный Русский Собор, как старейшая организация в России, занимающаяся вопросами патриотического воспитания. Во время работы Собора, среди прочих вопросов обсуждались вопросы взаимодействия общественных организаций и Русской Православной Церкви в деле патриотического воспитания и образования молодежи.

Богатый опыт сокольского движения оказался востребован и других регионах России. Так, в Екатеринбурге возрождено сокольское движение Урала, которому удалось в 2011 -14 г.г. неоднократно организовать и провести «Сокольские игры». Последние VI «Сокольские игры Урала» прошли 25-27 апреля 2014 г. По мнению организаторов игры, внешне во многом похожие на обычные военно-полевые сборы, игры по сути, были проникнуты идеей подготовки молодых людей к мирной жизни, т.к. простое поражение противника не считается признаком высокой квалификации, а умение переубедить соперника, при необходимости сделать из него соратника, - вот признак истинного воина-сокола. При подобной системе воспитания боевые приемы органично вплетаются в молодежные игры-танцы-хороводы, и уже потому требуют максимальной самоотдачи. По этой причине и в бой воин-сокол шел с полным осознанием необходимости вернуться домой живым-здоровым, с честью и победой.

В настоящее время Сокольское движение не стало массовой организацией. Однако, на наш взгляд, оно может стать той силой, которая способна решать как задачи физического развития молодежи, так и воспитания в ней патриотизма и ответственности за будущее своей Родины.

Список литературы

1. Любченко Д.Е. Народное образование и сокольские общества у чехов / Д.Е. Любченко. - М., 1910.
2. Манохин Н.В. Краткая история Русского Сокольства / Н.В. Манохин. – Прага, 1924.
3. Сущность Сокольства. Посвящается нарождающемуся на Руси Сокольству.– Спб., 1913.
4. Францев В. Чешское Сокольство, его развитие и культурное значение / В. Францев. – Варшава, 1910.

СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ПЛАВАТЕЛЬНЫМИ УМЕНИЯМИ СТУДЕНТАМИ-ПЕРВОКУРСНИКАМИ

Раевский Д.А., Качалов С.Б., Чернова С.Г., Воронцова Н.Б., Сухарева Н.Е.

Государственный университет управления, г.Москва

Введение.

Обучение плаванию определяется многими факторами: возрастом обучаемых, целью и задачей курса обучения, методикой преподавания и условиями проведения занятий, а также продолжительностью обучения на воде.

При начальном обучении слабоплавающих юношей и девушек, а также неумеющих держаться на воде, следует выделить освоение техники традиционных способов по элементам и в полной координации, при плавании различными стилями, как спортивными, так и самобытными. Определённое внимание должно быть уделено методике исправления ошибок у новичков при овладении за 10-12 занятий элементами техники плавания, согласованию движений с дыханием, плаванию облегченными способами, обеспечивающими безопасность занимающихся при нахождении в водной среде. При этом успешность обучения во многом зависит от формирования специфических двигательных умений, развития двигательных качеств и функциональных возможностей организма обучаемых [1, 2, 4].

Для того чтобы усовершенствовать методику обучения студентов плаванию был проведен педагогический эксперимент с использованием спортивной и самобытной направленности.

Организация исследования. В исследовании применялись: анализ специальной литературы, педагогические наблюдения (непрерывные и дискретные), инструментальный метод (спирометрия), метод визуально-экспертной оценки [5] и методы математической статистики.

Исследования проводили на базе плавательного бассейна ГУУ, с участием 2-х групп студентов - первокурсников, в возрасте 17-18 лет, по 22 чел. в контрольной и экспериментальной группах.

Отобранные упражнения выполнялись в течении одного семестра с целью выявления эффективности экспериментальной методики, включающей в себя:

1. Формирование двигательной готовности к образованию базового навыка плавания (умение удерживаться на поверхности воды и передвигаться по ней с помощью гребковых движений и выдохов в воду).
2. Образование базового навыка плавания на основе сформированной готовности для проплывания различных отрезков дистанции.
3. Совершенствование базового навыка плавания и формирования двигательной готовности к освоению спортивной и самобытной техники.

Студенты ЭГ обучались по экспериментальной, а КГ по рекомендованной Гос. комитетом РФ по физической культуре, спорту и туризму методике [1]. Основная направленность упражнений на формирование элементов двигательной готовности ЭГ была следующей: навык фиксации плоской кисти и опоры о воду гребущими частями рук, ног; координация движений с выполнением пространственных заданий; развитие способности к одновременному напряжению работающих и расслаблению неработающих мышц; увеличение мощности дыхательных мышц, с помощью специфических упражнений; увеличение продолжительности задержки дыхания на вдохе и выдохе.

В зависимости от генетически предрасположенного характера движений ног и выбранного способа движений руками каждый неумеющий плавать студент ЭГ обучался выдохам в воду и отрабатывал элементы техники выбранного способа, для последующего согласования их с дыханием на каждый цикл движений.

В структуре движений ног, как и предполагалось, встречались только три основных разновидности: одновременная симметричная, одновременная ассиметричная и попеременная [1,3]. В структуре движений рук больше разновидностей, так как и подготовительные, и рабочие движения выполнялись над водой, под водой, одна рука под водой, другая над водой.

Оценка эффективности техники самобытного способа доказывает возможность применения унифицированной методики для всех способов [3].

Результаты и их обсуждение. Исследование положения туловища пловца в воде (Рисунок 1) показало, что обтекаемость (скольжение) и плавучесть, судя по средней арифметической была лучше в ЭГ 2,95 и 2,10; 2,52 и 1,31, чем в КГ, соответственно. По показателям равновесия испытуемых ЭГ 1,74 превосходили недостоверно испытуемые КГ 1,93. Очевидно, обращает на себя внимание функциональная подготовленность обучаемых, характеризующаяся сравнительно большим объемом вдыхаемого воздуха (ЖЕЛ), способностью задерживать дыхание на более продолжительное время, что соответственно для равновесия может оказаться и отрицательным фактором, $p > 0,05$.

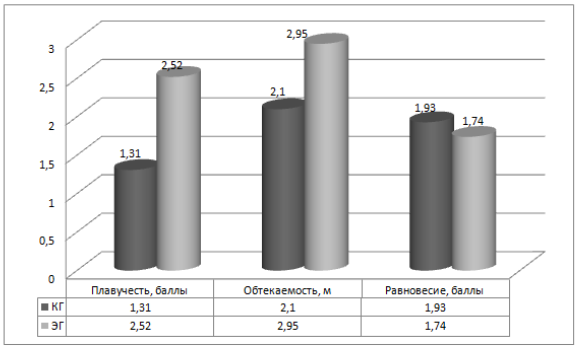
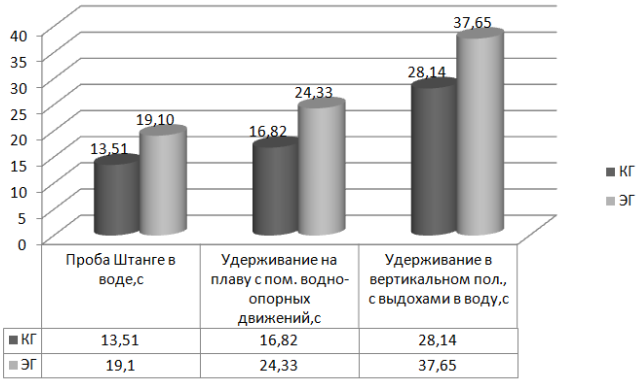


Рис.1 Показатели свойств тела в воде у студентов-первокурсников

При проведении педагогического эксперимента развитию функциональной подготовленности и точности пространственной ориентировки уделялось особое внимание. Благодаря этому студенты ЭГ выполняли гребки с большей амплитудой и меньшим количеством энерготрат, различия достоверны, $p<0,05$. При дальнейшем обучении первокурсников по общепринятым методикам, навык плавания формируется без учета переноса двигательных качеств, а освоение спортивного или самобытного способа начинается с первых занятий, когда юноши и девушки ещё не адаптировались к водной среде. Выполнение специальных упражнений позволило значительно увеличить функциональную подготовленность обучаемых. Студенты ЭГ были в целом оценены выше, студентов КГ, в выполнении функциональных тестов. ЖЕЛ ЭГ 3,22; КГ 2,40. Как видно на рис. 2 время задержки дыхания на вдохе (проба Штанге в воде) у испытуемых экспериментальной группы была на 5 с

половиной секунд больше, чем контрольной. Удерживание в вертикальном положении с выдохами в воду достоверно было дольше в ЭГ, 37,65 секунд против 28,14 достоверность подтверждается, $p<0,05$.



	Проба Штанге в воде,с	Удерживание на плаву с пом. водно-опорных движений,с	Удерживание в вертикальном пол., с выдохами в воду,с
КГ	13,51	16,82	28,14
ЭГ	19,1	24,33	37,65

Рис. 2 Данные тестирования на воде у студентов-первокурсников

Итоговая оценка элементов техники плавания в целом была выше в ЭГ в таких показателях как: характер движений руками и ногами, согласование движений руками, ногами и дыхания. Лучшее выполнение теста «Удерживание на плаву с помощью водно-опорных движений» студентами экспериментальной группы, 24,33 и 16,82 соответственно, свидетельствует об эффективности создания специфической двигательной базы навыков, которая потом способствует более быстрому освоению плавательных умений.

Т.о. главная цель обучения – приобретение базового навыка плавания на основе двигательной и функциональной готовности студентов-первокурсников. Обязательные составляющие элементы обучения – водно-опорные умения и развитие дыхательной системы.

Список литературы

1. Булгакова, Н.Ж. Плавание: учебник для ВУЗов/Под общ. ред. Н.Ж. Булгаковой – М.: Физкультура и спорт, 2001. – 397 с.
2. Ганчар, И.Л. Методика преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования. – Ч. II: учебник. – Одесса: Друк, 2006. – 696 с., ил.
3. Малыгин, Л.С. Обучение плаванию спортивным и самобытным способами на основе двигательной готовности: учебно-методическое пособие для студентов ВУЗов физической культуры / Л.С. Малыгин [и др.]; МГАФК. – Малаховка, 2014. – 124 с.
4. Раевский, Д.А. Взаимосвязь двигательной и функциональной готовности при обучении студентов плаванию / Д.А. Раевский, Т.Е. Сиверкина, Ж.Б. Егорова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2013. - №5. С. 41 – 43.
5. Хальянд, Р.Б. Модели спортивного плавания с методикой совершенствования и контроля. [Р.Б. Хальянд, Р.Р. Каал, Т.А. Тамп]. – Таллин,1984. – 98 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ - ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО МОБИЛИЗАЦИИ К ДЕЙСТВИЯМ В СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ СИТУАЦИЯХ

Никифоров М.Ю., Горелов С.А., Асекретов О.К.

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (ГОУ ВПО СПб УМВД РФ), г.Санкт-Петербург

Ситуации служебно-боевой деятельности сотрудников полиции, которые влекут за собой непосредственную угрозу жизни и здоровью сотрудников и граждан, очевидно, следует считать экстремальными.

Однако, в последнее время термин «экстремальные ситуации» стал часто употребляться в средствах массовой информации, не отражая сущности своего содержания. Необходимо дать объективную оценку и раскрыть сущность экстремальных ситуаций.

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что в широком смысле под экстремальными ситуациями следует понимать совокупность факторов, вызываемых явлениями природного, техногенного или общественного характера, которые резко нарушают нормальные условия жизни, общественную безопасность и правопорядок, влекут за собой рост преступности, сопровождаются трудно предсказуемыми тяжкими последствиями, часто являющимися по своему характеру общественным бедствием. (Торопов В.А., 2006, Ендальцев Б.В., 2008, Евсиков А.И., 2010).

Анализ деятельности сотрудников ОВД в специальных операциях и в составе различных нарядов свидетельствует о том, что физическая, огневая и тактико-специальная подготовка лежат в основе индивидуальной боевой готовности. В крайних по сложности ситуациях служебно-боевой деятельности, связанных с отражением нападений и захватом (задержанием с применением физической силы) правонарушителей оказывающих активное сопротивление, в том числе и вооруженное, перед сотрудниками стоит задача, задержать их, эффективно применяя физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие.

Наиболее типичные и крайние по трудности ситуации, требующие от сотрудника полиции высокого уровня физической, тактической и огневой подготовленности могут быть отражены в обобщенном виде в деятельности по схеме "поиск - преследование - силовое задержание - огневое поражение правонарушителей" (Кутасин А.Н., 2001, Phillips R. G., 1988, Jurkanin T., 1989).

Подготовка к деятельности по данной схеме имеет много общего с физической подготовкой, поэтому закономерности спортивной тренировки могут быть использованы при соответствующей их адаптации в физической, тактической и огневой подготовке сотрудников ОВД.

Тренировка и соревнование в любом виде спорта содержит в себе физическую, техническую, тактическую, психологическую, морально-волевую и интеллектуальную подготовку. Все эти стороны подготовки, как показали многочисленные исследования, имеют место в физической, тактико-специальной и огневой подготовке сотрудников полиции.

Практика деятельности правоохранительных органов показывает, что исход любой операции по пресечению преступных действий зависит не только от умения владеть табельным оружием и уверенно использовать боевые приемы борьбы, но и от степени развития профессионально значимых двигательных способностей: быстроты, выносливости, силовых и координационных способностей (Шамрай С.Д., 2000, Троян Е.И., 2006, Евсиков А.И., 2010, Кочергин А.Н., 2011, Maher P.T., 1984, Farenholtz D., Rhodes E.C., 1986, Balkin J., 1988, Trottier A., Brown J., 1994, Henderson J., 1995).

Под боевыми приемами борьбы следует понимать приемы рукопашного боя, которые применяют сотрудники при задержании преступников или вступив с ними в рукопашную схватку. Рукопашный бой – это разновидность ближнего боя с применением противниками личного огнестрельного оружия, а также подручных средств и приемов единоборства без оружия (Торопов В.А., Ушенин А.И., Куликов М.Л., 2010). Деятельность сотрудников ОВД в процессе выполнения служебных задач в экстремальных, служебно-боевых ситуациях, в первую очередь характеризуется необходимостью сохранять и перерабатывать информацию, необходимостью интенсивного мышления, сопровождающегося различными эмоциональными состояниями. В процессе такой мыслительной деятельности происходит выбор оптимальных средств для решения служебно-боевых задач, быстрого принятия правильного решения.

Высокий уровень физической подготовленности существенно влияет на такие показатели, как задержание преступников, слаженность работы групп служебно-боевого порядка, максимальное использование боевых возможностей оружия и техники, эффективность ведения огня из боевого оружия устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов служебно-боевой деятельности, снижение потерь при проведении спецопераций и иных поражающих факторов (Торопов В.А., Ушенин А.И., Куликов М.Л., 2010).

Интенсивная физическая и боевая подготовка являются основными факторами и психологической подготовки личного состава (Ендальцев Б.В., 2008).

Физическая подготовка в «мирных условиях», помимо решения своих прямых задач по физическому совершенствованию сотрудников, может эффективно содействовать повышению качества и сокращению сроков подготовки специалистов, снижению заболеваемости и трудопотерь, увеличению профессионального долголетия специалистов ОВД, повышению дисциплинированности, организованности, уменьшению числа аварий, катастроф и предпосылок к ним, воспитанию морально-волевых и психологических качеств сотрудников.

Использование современных технологий в служебной подготовке повысило значимость физической подготовки как составной части обучения и воспитания сотрудников. Именно поэтому физическая подготовка является обязательной дисциплиной служебно-боевой подготовки сотрудников (Торопов В.А., Ушенин А.И., Куликов М.Л., 2010). Задачи специальной физической подготовки оперативных сотрудников ОВД представлены на Рисунке 1.

Рис.1. Специальные задачи физической подготовки оперативных сотрудников МВД России

Анализ учебных программ по физической подготовке, научно-методической литературы и анкетирование специалистов позволил сделать некоторые важные выводы, которые необходимо использовать при разработке программы и методики обучения сотрудников полиции в рамках служебно-боевой подготовки:

- изучение учебного материала должно начинаться с подготовительных (подводящих) упражнений и приемов самостраховки, которые по мере совершенствования должны переводиться из основной в подготовительную часть занятия;

- тактический компонент подготовки должен формироваться на протяжении всего учебного процесса одновременно с техническим;

- при проведении занятий необходимо не только моделирование типовых служебно-боевых ситуаций, но и введение элементов неожиданности, нестандартности;

- необходимо проведение комплексных занятий, предполагающих не только наработку «шаблонов», но и введение элементов внезапности (нестандартное поведение предполагаемого преступника).

- приемы рукопашного боя, которым обучаются сотрудники ОВД, и курсанты образовательных учреждений МВД должны быть унифицированы, то есть применимы в различных служебно-боевых ситуациях.

Множество приемов и защитных действий рукопашного боя можно классифицировать с учетом целого ряда исходных признаков, из числа которых целесообразно выбрать виды и направления атакующих действий, от которых необходимо защищаться. Это имеет принципиальное значение для совершенствования содержания и методики обучения сотрудников ОВД рукопашному бою, так как:

- во-первых, для всех групп приемов можно разработать однотипные подготовительные и подводящие упражнения, что позволит значительно сократить временные затраты на обучение;

- во-вторых, тренировка в выполнении очередной группы приемов за счет положительного переноса унифицированного (базового) защитно-ответного действия будет способствовать эффективному закреплению других групп приемов (например, «рычаг руки наружу» применим и как способ задержания, и как способ защиты от захвата, и как способ обезоруживания);

Фактически мы постоянно будем отрабатывать одну двигательную программу защитно-ответного действия в постоянно меняющихся вариативных условиях поединка с преступником. Следовательно, лежащие в основе разработанного алгоритма двигательные действия являются унифицированными базовыми элементами, которые могут быть положены в основу техники защитно-ответных действий с невооруженным преступником или вооруженным практически любым видом оружия или подручным средством (Ашкинази С.М., 2001, Никифоров М.Ю., 2012).

Уровень – «базовый прием» не является последним, от него логично перейти к понятию «базовые комбинации» и «базовое содержание» рукопашного боя для сотрудников ОВД.

Боевая и физическая подготовка являются специализированными педагогическими процессами обучения, поэтому понятие «базовое содержание» рукопашного боя должно отражать эту специфику.

Базовое содержание рукопашного боя можно определить как систематизированную совокупность минимума технических, тактических приемов и действий, методов психической саморегуляции эмоциональной

напряженности, овладение которыми необходимо всем сотрудникам полиции для решения задач, возникающих в оперативно-служебной деятельности (Ашкинази С.М., 2001, Никифоров М.Ю., 2012).

Обучение приемам рукопашного боя для сотрудников полиции заключается не в разнообразии техники как таковой, а в разнообразии тактических вариантов применения этой техники, поэтому особое внимание следует уделять не изучению все новых и новых технических действий, а применению разученных простых (универсальных) базовых действий в различных служебно-боевых ситуациях и сочетанию с элементами специальной техники и тактики. Для этого в учебный процесс необходимо включать типовые и нестандартные ситуации, которые могут возникнуть в служебно-боевой деятельности, соревновательные (спарринговые) упражнения с определенным заданием для каждого сотрудника.

Список литературы

1. Ашкинази С.М. Вопросы теории и практики рукопашного боя в Вооруженных Силах РФ. – СПб.: Изд-во Военного Института физической культуры, 2001. – 210 с.
2. Ашкинази С.М., Климов В.К. Базовая техника рукопашного боя как синтез техники спортивных единоборств. – СПб.: НГУ им. П.Ф. Лесгафта, 2006. – 79 с.
3. Горелов С.А. Физическое саморазвитие руководителя ОВД как фактор повышения его профессиональной работоспособности – Воронеж, Культура физическая и здоровье № 3, 2011. - 39 с.
4. Евсиков А. И. Профессионально-ориентированные технологии и методы физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России к действиям при чрезвычайных обстоятельствах: дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 162 с.
5. Ендальцев Б.В. Физическая культура, здоровье и работоспособность человека в экстремальных экологических условиях: монография. – СПб. : МО РФ, 2008. – 198 с.
6. Кочергин А.Н. Интеграция технико-тактической, физической и психологической подготовки к рукопашному бою: дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 147 с.
7. Торопов В.А. Огневая подготовка: учебник. – М.: Объединенная редакция МВД России, 2004. – 400 с.
8. Троян Е.И. Обучение боевым приемам борьбы в служебно-прикладной физической подготовке слушателей учебных центров МВД России: дис. … канд. пед. наук. – М., 2006. – 207 с.
9. Физическая подготовка: учебник // под ред. Торопова В. А., Ушенина А. И., Куликова М. Л. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2010. – 312 с.

ФИТНЕС ТЕХНОЛОГИИ В КУЛЬТУРЕ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Волосникова Т.В., Константинова Л.В.

ГБДОУ Центр развития ребенка детский сад № 139
Выборгского района г.Санкт-Петербург

Развитие массового молодежного спорта в нашей стране является одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики, подчеркивается в Федеральной целевой программе нацеленной на развития физической культуры и спорта в Российской федерации. Данная программа показывает о необходимости внедрения всевозможных физкультурно - оздоровительных технологий в образовательный процесс, так как это будет способствовать формированию позитивного отношения к занятиям физической культурой и спортом.

Здоровье - то ценное в человеке, что нужно формировать и поддерживать на протяжении всей жизни. Необходимо найти такие способы формирования и поддержания здоровья, любовь к которым будет с детства, а возможность заниматься ими останется на протяжении всей жизни.

По всем приведенным выше параметрам, для пролонгированного оздоровления населения подходят фитнес технологии. Фитнес - (англ. fitness, от глагола «to fit» - соответствовать, быть в хорошей форме), а в более широком смысле это общая физическая подготовленность организма человека. А так же фитнес - это добровольные занятия физической культурой, которые включают в себя самые разные формы, это могут быть занятия на тренажерах, занятия с утяжелителями, занятия в бассейне, групповые занятия различными видами аэробики и другие.

Одной из самых распространенных форм занятий физической культурой на сегодняшний день в мире является аэробика. В нашей стране невероятную популярность среди взрослого населения получили различные

виды аэробики, предлагаемые в фитнес клубах, таким образом, взрослое население получило доступное и простое средство поддержания сил и здоровья. А это значит, что и в образовательных учреждениях следует предложить воспитанникам те или иные фитнес технологии, которыми в последующем смогут заниматься уже повзрослевшие дети.

Введение фитнес технологий в образовательный процесс организованного дошкольного учреждения обусловлено рядом факторов, в частности:

- формирование навыков физической культуры, которые будут использоваться для поддержания здоровья в течении всей жизни человека;
- формирование личностно-ориентированной установки образования в области физической культуры детей дошкольного возраста;
- повышение эффективности образовательного процесса в области физической культуры за счет формирования у занимающихся интереса к упражнениям;
- поиск максимально возможного оздоровительного эффекта в процессе занятий физическими упражнениями;
- появление новых видов физкультурного инвентаря и оборудования применимого в условиях образовательных учреждений;
- привлекательность зарубежных образцов физкультурной деятельности;
- популяризация позитивного образа физической культуры и педагогов по физической культуре.

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях широко используются различные оздоровительные методики и технологии для детей (лечебная гимнастика, различные виды аэробики и др.). Введение данных мероприятий в образовательный процесс дошкольного учреждения чаще всего носит дополнительный характер к основным занятиям физическими упражнениями, что дает возможность увеличить двигательную активность детей и решать более конкретные коррекционные задачи.

Многие дошкольные образовательные учреждения используют различные оздоровительные методики. Однако, использование фитнес технологий в условиях дошкольных учреждений не так популярно, связано это, прежде всего, с не разработанностью данных методик для маленьких детей, с недостаточной материально-технической базой, подготовкой квалифицированных специалистов в данной области и другое.

Темой нашей работы является формирование культуры здоровья дошкольников, в связи с чем нами активно разрабатываются и используются такие фитнес технологии как степ- аэробика и фитбол–аэробика. Данные виды фитнес технологий выбраны нами не случайно, причиной стали: доступность для детей дошкольного возраста; популярность среди взрослого населения, а именно родителей наших воспитанников; удобство инвентаря необходимого для занятий; наличие музыкального сопровождения, благодаря чему регулируется нагрузка и реализуется художественно эстетическое развитие детей; исполнение гедонистической функции физической культуры.

На занятиях мы используем классическую степ-аэробику, которая представляет собой циклические занятия- восхождения и схождения со степ-платформы и на нее, сопровождается ритмичной музыкой. Степ-платформа это устойчивый модуль вес и размеры, которого рассчитаны с учетом возможностей и потребностей занимающихся, так же в них предусмотрены дополнительные детали для изменения высоты, что приспосабливает степ-платформу к использованию с разными возрастными группами. Так же степ-аэробика предлагает широкий спектр использования степ-платформ не только как ступени, но и как утяжелителя и опоры, упражнения такого рода нами ток же активно используются.

Нами активно разрабатывается не только программа по степ- аэробике, но и программа по фитбол-аэробике для детей дошкольного возраста. Занятия организуются с использованием больших мячей, вес и размеры, которых подбираются под рост занимающихся. Фитбол - аэробика как и любая другая аэробика проходит под ритмичную музыку, что несомненно нравится детям.

В условиях нашего детского сада, оба представленных нами вида имеют место и активно используются.

Наша работа реализует несколько задач:

1. Изучать степ-аэробику и фитбол-аэробику, как виды двигательной активности детей дошкольного возраста;
2. Обучать детей основным упражнениям и видам движений, характерным для данных видов аэробики;
3. Внедрять степ-аэробику и фитбол-аэробику в ежедневный распорядок дня воспитанников;
4. Популяризировать физическую культуру, а в частности аэробику среди детей и родителей.

Стоит отметить, что задачи нашей работы будут реализованы как включения в образовательный процесс, как вспомогательные элементы для достижения усвоения образовательной программы.

Организация нашей работы имеет следующие направления:

- создание в образовательном учреждении условий для продуктивной практической деятельности, а именно внедрение используемых нами фитнес технологий не только на занятиях физической культурой, но и в режиме дня, например выполнение элементов на утренней гимнастике и гимнастике после сна;

- подготовка музыкального сопровождения - подбор ритмичной музыки, подходящей к запланированному занятию по темпу и ритму;

-подготовка физкультурно-игровой деятельности- подбор упражнений, комплексов и игр;

-совместная деятельность воспитателей и родителей с педагогами по физической культуре;

- подготовка материально - технической базы детского сада, точнее приобретение и адаптирование необходимого инвентаря для проведения занятий, как в спортивном зале, так и в группах детского сада.

Проведение семинаров для родителей, а так же открытых мероприятий, где родители и дети могли бы более подробно увидеть и опробовать, как именно можно использовать те или иные тренажеры и приспособления для занятий фитнесом совместно с детьми. Показало значимость для взрослых таких занятий, это повысило их интерес к занятиям фитнесом, сплотило семьи в ходе совместного занятия, а так же повысило уровень позитивного отношения к педагогам и учреждению в целом.

Элементы фитнес технологий в режиме дня целесообразно, на наш взгляд, включать в такие занятия как утренняя гимнастика, подводящие упражнения к плаванию, общеразвивающие упражнения с использованием фитнес методик и т.д.

Результатом нашей деятельности стал: уровень подготовленности воспитанников к занятиям спортом; положительное отношение к занятиям физической культурой; интерес родителей воспитанников к деятельности физкультурно-спортивных организаций; составление методических пособий для внедрения фитнес технологий в дошкольные образовательные учреждения; выработка привычки детей к занятиям физической культурой.

Список литературы

1. Дегтярева Е.И. Аэробика путь к совершенству // Теория и практика физической культуры. - 1998. - № 5. - С. 27.
2. Жерносек А.М. Технологии применения занятий степ-аэробикой в оздорови-тельной тренировке : автореф. дис. . канд. пед. наук / РГУФК. М., 2007. - 24с.
3. Иваненко О. А Педагогические условия реализации занятий по аэробике: Метод, рекомендации. Челебинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002- 26с.
4. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика: частные методики : в 2 т. Т. 2 /М. :Федерация аэробики России, 2002. -216 с.

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

СОВРЕМЕННАЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Косибород О.Л.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Истинный смысл всех воспитательных воздействий как стимулов, ускоряющих динамику внутренних побудителей к психической и практической активности, проявляется, прежде всего «…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» [6, 13]. Приятные эмоциональные переживания рождают потребность в их постоянном повторении, явствую «…цель для другого человека, а не средство…» [6, 13].

Особым и приоритетным направлением деятельности в условиях модернизации педагогического образования является система воспитания в средних профессиональных образовательных учреждениях, так как она нацелена на формирование, развитие, саморазвитие личности студента и преподавателя в условиях

постоянного субъект-субъектного взаимодействия: соуправления, сотворчества и сотрудничества. «Известный футуролог Э. Тоффлер утверждает, что современное постиндустриальное (развитое в экономическом, социальном, научном и культурном плане) общество характеризуется стремительными изменениями, происходящими во всех областях, временностью, новизной и многообразием выбора» [1, 98]. В связи с этим важно понимать, что собой представляет воспитательный потенциал образовательного учреждения в профессиональном становлении будущего педагога.

Здесь необходимо использовать весь спектр возможностей социально-культурной деятельности, ведь «…это совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяющих социализирующие воспитательные процессы» [5, 144-145]. Личностную составляющую можно рассматривать как наиболее значимую, поскольку все другие направлены на реализацию потенциальных возможностей личности, развития как преподавателя, так и студента; в свою очередь личностные особенности создают своеобразие воспитывающей среды. «Человек стремится глубже понять то, что для него имеет значимость, особый смысл. Существенной чертой понимания является и то, что оно многогранно и неисчерпаемо» [3, 70].

Совершенно по-другому и особо, на наш взгляд, должна выглядеть жизнедеятельность педагогического колледжа. Здесь важно, чтобы будущий педагог формировался в условиях, где приняты гуманистические идеалы и ценности. Очень часто «у студентов … имеется установка на то, что гуманитарные дисциплины являются не более чем «информационный шум» и что они занимают в их специальной подготовке второстепенное место» [2, 104]. Поэтому воспитательная работа в колледже должна тесно взаимодействовать с учебно-познавательной спецификой, «…при этом гуманизация образовательного пространства является важным условием реализации герменевтического принципа в профессиональном обучении студентов, т.к. понимание здесь выступает сущностной характеристикой целостного педагогического процесса, которая пронизывает всю его ткань» [3, 71].

Главными компонентами социокультурной системы педагогического колледжа являются управленческий, организационный, содержательный, технологический и коммуникативный. Она должна строиться на безусловной взаимосвязи и взаимозависимости всех направлений работы при максимальном использовании воспитательного потенциала колледжа. В качестве основы могут быть приняты концептуальные положения, которые вбирают в себя уже накопленный положительный опыт, новые идеи и реализуются в решении конкретных задач, в содержании, формах и методах воспитательной работы.

Цель и задачи педагогического образования сегодня составляют непрерывное общее и профессиональное становление, развитие и саморазвитие учителя, которого характеризуют гуманистическая направленность личности, любовь к детям, интерес к внутреннему миру ребенка, уважение индивидуальной неповторимости ребенка; патриотизм, гражданская и социальная ответственность; подлинная интеллигентность, духовно-нравственная культура, желание и умение сотрудничать, добросовестность в выполнении профессиональных обязанностей; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном саморазвитии, профессиональном самообразовании и самосовершенствовании; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность. «Одно из требований времени к системе профессионального образования – это обеспечение инновационного содержания профессиональной деятельности специалистов на протяжении всей жизни. Сегодня требуется такое развитие личности, которое даст ей возможность справляться с большим количеством ситуаций неопределенности, быть способной к преодолению многочисленных стрессов, уметь опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, путем саморазвития личностных и профессиональных качеств» [4, 101].

Эффективное использование разнообразных средств и форм в развитии будущего педагога обусловлено сочетанием всех составляющих воспитательного потенциала, а именно: совершенствование воспитательных возможностей образовательного процесса осуществляется в ходе целенаправленной работы всех педагогов колледжа; преподаватели широко используют в учебно-воспитательном процессе принципы и инновационные подходы, активные формы и методы обучения и воспитания (проблемные лекции и семинары, лекции-диалоги, дискуссии, конференции, анализ ситуаций и решение педагогических задач, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, блиц-игры, технологическое проектирование и моделирование, педагогические мастерские и студии, общественные смотры знаний, учебные конкурсы и другие формы коллективной творческой деятельности). Кстати, проводить их моно и нужно не только в аудиториях колледжа, но и в различных учреждениях социально-культурной сферы.

Показательным примером реализации воспитательного потенциала колледжа является также проведение конкурса педагогического мастерства, так как это интегрированная форма коллективной творческой деятельности, активный метод профессиональной подготовки будущего педагога-воспитателя, средство развития

способностей и педагогической техники, важный этап контроля и оценки уровня сформированности необходимых знаний, практических умений и навыков, личностных качеств.

Другое важное направление реализации воспитательного потенциала колледжа – использование возможностей учреждений социально-культурной сферы. Учебно-воспитательная работа колледжа успешно строится на основе взаимодействия и сотрудничества с музеями, театрами, библиотеками, клубами, центрами культуры и творчества, главной особенностью которых является воспитание и развитие человека средствами социально-культурной деятельности. Все они имеют необходимые условия для формирования социально значимых качеств личности будущего специалиста и становления его мировоззренческих и нравственных ориентиров. Аксиологическая направленность их деятельности способствует повышению качества общего и профессионального образования будущего педагога-воспитателя, погружает их в культуротворческую деятельность. Например, в учебно-воспитательной работе со студентами театр рассматривается как действенное средство формирования духовно-нравственных, эстетических и этических качеств будущего педагога. С этой целью проводятся необычные формы работы со студенческой аудиторией: выездные спектакли, театральные студии и театральные уроки, обсуждение спектаклей, творческие встречи с коллективом театра, экскурсии по театральному музею, его цехам и хранилищу.

Разработанная нами концепция воспитательной работы педагогического колледжа на основе пространства современной социально-культурной деятельности позволит эффективно реализовать воспитательный потенциал во всех его составляющих, что обеспечит качественную профессиональную подготовку педагога-воспитателя, способного к творческой деятельности и плодотворному воспитанию подрастающего поколения.

Список литературы

1. Косибород, О.Л., Леденев В.В. Формирование жизненной перспективы школьников с ограниченными возможностями здоровья: социально-культурные аспекты // 21 век: фундаментальная наука и технологии»: материалы V международной научно-практической конференции 10-11 ноября 2014 г.: Том 1. North Charleston, SC, USA, 2014. – С.
2. Леденев, В.В., Косибород О.Л. К вопросу о совершенствовании интереса студентов к дисциплинам гуманитарного цикла // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире: сборник научных трудов международной научно-практической конференции (8 декабря 2014 г.). Воронеж, 2014. – С.
3. Леденев, В.В. О развитии личности посредством герменевтически направленного образования // Путь науки. 2014. Т. 2. № 9 (9). – С. 70-72.
4. Леденев, В.В. Проблематика гуманитарного знания в профессиональном саморазвитии студента // Вестник экономической интеграции. 2014. № 5 (74). – С. 101-105.
5. Леденев, В.В. Социально-культурные условия взаимодействия социального педагога и семьи: дис. … канд. пед. наук. М., 2003. – 228 с.
6. Леденев, В.В. Социально-культурные условия взаимодействия социального педагога и семьи: автореф. дис. …к.п.н. – Москва, 2003. – 24 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УКРАИНСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Ябурова Е.В.

Государственное высшее учебное заведение
«Донбасский государственный педагогический университет» г.Славянск, Украина

Положение Болонской декларации, согласно которому на современном этапе происходит организация учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях Украины, является интерпретацией образовательной системы Европы. Доминантные положения данной образовательной системы включают в себя расширение путей и возможностей социальной и профессиональной мобильности студентов, разнообразие коммуникационного пространства, углубление межкультурных коммуникаций в молодежной среде, интернационализация образования, а также имплементация национального образования в европейское

образовательное пространство.[2] Необходимость организации межкультурной коммуникации как украинских, так и иностранных студентов требует соответствующего социально-педагогического обеспечения.

В обосновании социально-этической концепции коммуникативных стратегий и процессов в системе образования К. О. Апель доказывает необходимость использования таких форм социальной практики, которые бы отвечали поступательной реализации принципов идеальной коммуникативной общности в реальном социуме. Обосновывая концепцию речевой и коммуникативной интерсубъектности, ученый обозначает её как совокупность структур опыта человечества, обусловленных взаимодействием и коммуникацией.[1] Невозможность абсолютизации культурных традиций, истории отдельных народов и целостного представления мировой культуры человечества приводит к пониманию того факта, что стержнем межкультурной коммуникации студенческой молодежи должна стать дескурсивная этика.

В своих научных работах в сфере философии образования М. Гусарский, С. Костюкевич, Л. Ященко выделяют два основных типа образовательных коммуникативных стратегий: нормативно-познавательный и проектно-коммуникативный. Нормативно-познавательная коммуникативная стратегия характеризуется почти абсолютной идентичностью субъектов коммуникации в сфере приближенной к реальной ситуации, а коммуникативная модель ограничивается пояснениями социального педагога, педагога-организатора или воспитателя. [6]

Согласно содержанию проектно-коммуникативных стратегий процесс передачи знаний не является главным или доминантным. Создание способов субъективизации, а именно подведение индивида к другой форме субъективных взаимоотношений обусловливает появление новых знаний. [5]

В работах И. Зверевой, Л. Мищик, А. Рыжановой, С. Харченко прослеживается мысль, что социализация студенческой молодежи - это сложный и неоднозначный процесс, на который влияют социальные, биологические, психологические факторы, формы и методы, которые обеспечивают процесс усвоения знаний индивидуумом, а также ценности, культура и традиции, которые идентифицируют личность как представителя определённой нации и человечества, в общем. В процессе организации социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов особенное значение приобретает тот факт, что социализация является бинарным процессом, в котором происходит, во-первых, усвоение и развитие социокультурного опыта (иностранной культуры, традиций, моделей поведения), во-вторых, воспроизведение студенческой молодежью социальных взаимоотношений в проекции их собственной деятельности и активного включения в социально-профессиональную, социально-культурную и социально-коммуникативную среду. Другими словами межкультурная коммуникация играет роль концентрированной формы социализации студентов. [6]

Разные подходы учёных к проблеме межкультурной коммуникации в целом и коммуникации украинских и иностранных студентов в частности (Дж. Кондон, Р. Портер, Л. Самовар, Д. Трагер, Е. Холл и др.), к формулированию сущности и содержания этого понятия (И. Голл, К. Клакхон, А. Кребер, Р. Портер, Д. Трагер, Л. Самовар и др.), определению современного состояния социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации (Е. Верещагин, Т. Грушевицкая, Н. Иконникова, В. Костомарова, С. Тер-Минасова), а также полиаспектности индивидуальности студентов, их внутреннего мира, интересов и потребностей (И. Бех, Б. Братусь. Л. Выгодский, В. Войтко, И. Кон, А. Капська и др.) легли в основу теоретического обоснования условий социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации украинских и иностранных студентов.Выделим основные условия реализации социально-педагогического обеспечения межкультурной коммуникации, которые способствуют социализации личности студентов с учётом их социального, культурного и межкультурного контекста, многогранности их индивидуальности, внутреннего мира и интересов:

- лингвопрофессиональная среда, которая бы способствовала обеспечению условий для аутентичного общения на межкультурном уровне, усвоению ценностей в сфере культуры и лексических языковых единиц, а также созданию благоприятного социально-психологического климата;

- научно-методическая основа, которая бы своей полисемантической направленностью обусловила межпредметный характер содержательного наполнения межкультурной коммуникации, как доминанты методологии организации социально-педагогического пространства;[3]

- организационно-деятельностный инструментарий межкультурной коммуникации, который бы способствовал гармоническому диалогу культур на уровне не ассимиляции и доминирования одной нации над другой, а наоборот, сделал возможным их развитие, то есть органичный синтез-обмен без девальвации и утраты отдельных элементов отечественного культурного наследия, а также обеспечение гомогенного контекста каждой из культур, задействованных в межкультурной коммуникации. [4]

Важно отметить, что под лингвопрофессиональной средой понимается совокупность образовательных факторов, которые влияют на развитие будущего специалиста в процессе межкультурной коммуникации.

Лингвопрофессиональная среда формирует ценностное отношение к профессии, что включает в себя аксеологический компонент речевых особенностей личности. Студенты открывают для себя профессионально-значимые ценности, которые активизируют познавательный поиск профессионально значимых знаний.

Основой научно-методического обеспечения межкультурной коммуникации является информация о цели, заданиях, направлениях взаимодействия студентов, формах и методах их совместной работы, а также содержательное наполнение этой деятельности. Научно-методическое обеспечение должно основываться на конкретных научных принципах: демократизации, гуманности, объективности, конкретности и оптимальности.

Организационно-деятельностный инструментарий предполагает практическую деятельность которая включает организацию межкультурных диалогов, имплементацию иностранной образовательной практики, создание коллективных форм межкультурной деятельности.

Следовательно, организация социально-педагогического обеспечения украинских и иностранных студентов в контексте личностно ориентированной социализации студенческой молодежи значительно обогатит их сознание, активизирует возможности в будущей профессии. Взаимодействие носителей разных культур, теоретическое и методическое обоснование научного потенциала межкультурной коммуникации и его эффективного социально-педагогического обеспечения является залогом развития и приумножения интеллектуального потенциала человечества.

Список литературы

1. Апель К.-О. Трансформация философии. Пер. с нем. [перевод В. Куренной, Б. Скуратов]. М.:Логос, 2001. – 344 с.
2. М’язова І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». – К., 2008. – 20 с.
3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. – Воронеж: Истоки, 1996. – 189 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 265 с.
5. Фуко М. Археологія знання. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. – 326 с.
6. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : [монографія]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
7. Porter R., eds. Intercultural communication: A 5-th edition. – Belmong: Wadsworth Publishing Company, 1988. – 340 p.
8. Samovar L., Porter R., Jain N. Understanding intercultural communication. – Belmont, CA: Wadsworth. – 1981. – P 24.

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

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ - ПЕРВОКУРСНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Панфилова Т.Л.

Вологодский государственный университет, г.Вологда

В настоящее время необходимость улучшения качества математической подготовки будущих учителей математики обусловлена широким использованием математических методов во всех областях знания. Многие студенты – первокурсники сталкиваются с трудностями в изучении курсов высшей математики, связанными с имеющимися знаниями, полученными в школе, и требованиями, предъявляемыми в вузе. Особенно много проблем, как правило, вызывает изучение математического анализа. Прежде всего, это связано с высокой степенью абстракции понятий и теорем, изучаемых в курсе математического анализа, представлением математических знаний с помощью разных форм записи, особенно это ярко прослеживается при изучении понятия предела на первом курсе, когда определение формулируется на языке «$\varepsilon - \delta$». Значительные трудности

у студентов первого курса вызывает изучение теоретической части курса математического анализа, связанной с умением выстраивать «цепочки рассуждений» для проведения доказательства некоторого утверждения. В то же время, для будущих учителей математики умение проводить строгие математические рассуждения, на основе имеющихся исходных данных и известных фактов относится к основным умениям, которое должно быть сформировано в процессе изучения математических дисциплин. Поэтому уже с первых занятий преподавателю необходимо построить обучение так, чтобы постоянно получать информацию о ходе усвоения учебного материала. В этом случае важную роль играет система методов учета и контроля знаний, имеющаяся в арсенале каждого преподавателя, которая позволяет «видеть» проблемы, возникающие у студентов в процессе изучения дисциплины, и при необходимости корректировать свою деятельность. Более объективную картину знаний и индивидуальных особенностей студентов можно получить, используя различные формы контроля.

В педагогической литературе выделяют четыре вида контроля в соответствии с дидактическими задачами на различных этапах обучения: предварительный, текущий, рубежный и итоговый.[1] Предварительный контроль позволяет определить исходный уровень знаний и умений студентов. Он показывает базу, на основе которой строится дальнейшее обучение студентов. Итоговый контроль по дисциплине «Математический анализ» осуществляется на семестровых экзаменах и зачетах, и определяет уровень владения студентами знаниями, умениями и навыками изученного материала. Рассмотрим более подробно текущий и рубежный виды контроля на примере изучения темы «Пределы» на первом курсе при подготовке учителей математики. Текущий контроль позволяет систематически получать информацию о ходе усвоения материала и на основе этого вносить коррективы в учебный процесс. Приведем примеры некоторых типов заданий, которые можно использовать для осуществления текущего контроля.

Одно из базовых понятий курса математического анализа – это понятие предела функции. Необходимо, чтобы в процессе его изучения студенты не просто знали определение, а понимали его и умели применять в процессе решения задач. Для проверки усвоения понятия предела функции можно предложить самостоятельную работу в тестовой форме:

Задание 1. Установите соответствие:

Предел:	Определение по Коши
1. $\lim\limits_{x\to+\infty} f(x) = a$	a) $(\forall\varepsilon > 0)(\exists\delta(x,\varepsilon) > 0)\big(\forall x\epsilon D_f\big)\left(|x| > \frac{1}{\delta} \Rightarrow |f(x) - a| < \varepsilon\right)$
2. $\lim\limits_{x\to a} f(x) = -\infty$	b) $(\forall\varepsilon > 0)(\exists\delta(x,\varepsilon) > 0)\big(\forall x\epsilon D_f\big)\left(0 < |x - a| < \delta \Rightarrow |f(x)| > \frac{1}{\varepsilon}\right)$
3. $\lim\limits_{x\to-\infty} f(x) = +\infty$	c) $(\forall\varepsilon > 0)(\exists\delta(x,\varepsilon) > 0)\big(\forall x\epsilon D_f\big)\left(x > \frac{1}{\delta} \Rightarrow |f(x) - a| < \varepsilon\right)$
4. $\lim\limits_{x\to\infty} f(x) = a$	d) $(\forall\varepsilon > 0)(\exists\delta(x,\varepsilon) > 0)\big(\forall x\epsilon D_f\big)\left(0 < |x - a| < \delta \Rightarrow f(x) < -\frac{1}{\varepsilon}\right)$
5. $\lim\limits_{x\to a} f(x) = \infty$	e) $(\forall\varepsilon > 0)(\exists\delta(x,\varepsilon) > 0)\big(\forall x\epsilon D_f\big)\left(x < -\frac{1}{\delta} \Rightarrow f(x) > \frac{1}{\varepsilon}\right)$

Задание 2. Выберите вариант правильного ответа.

«Функция $f(x)$ определена на всей числовой прямой. Если для любого С существует А такое, что для любого x из $|x| > A$ следует $f(x) > C$, то обязательно…»[2]

1) $\lim_{x\to\infty} f(x) = \infty$ 2) $\lim_{x\to\infty} f(x) = +\infty$
3) $\lim_{x\to\infty} f(x) = -\infty$ 4) $\lim_{x\to-\infty} f(x) = +\infty$
5) $\lim_{x\to+\infty} f(x) = \infty$

Задание 3*. Постройте эскиз графика функции $y = f(x)$ которая удовлетворяет условиям:

1) $\lim_{x\to-\infty} f(x) = -3$,
2) $\lim_{x\to+\infty} f(x) = 1$,
3) $\lim_{x\to2} f(x) = +\infty$.

Задания 1 и 2 проверяют знание определения предела функции и умение работать с его математической формой записи. Свободное владение понятием предела функции позволяет успешно выполнять задания на доказательство. В качестве примеров таких задач можно рассмотреть следующие упражнения:

1) докажите, что $\lim_{x\to4}(2x - 5) = 3$;
2) докажите, что функция $f(x) = -7x + 14$ бесконечно малая при x стремящемся к 2;
3) докажите теорему о единственности предела функции;
4) докажите, что если функция $f(x)$ бесконечно большая в точке x_0, то функция $\frac{1}{f(x)}$ в точке x_0 бесконечно малая.

Задание 3 имеет несколько вариантов решения, поэтому после его выполнения целесообразно, обсудить решение. Такого типа упражнения проверяют умение переводить информацию, заключенную в математических формулах в графическую форму. Решение заданий в предложенном виде не требует больших временных затрат, но позволяет контролировать уровень усвоения учебного материала.

Еще одной важной формой текущего контроля знаний студентов выступает устный опрос. При изучении пределов в курсе анализа, познакомив студентов с различными приемами решения задач, можно предложить задание: «укажите способ решения, и вычислите пределы:

1) $\lim_{x\to\infty}\frac{14x^2+3x}{7x^2+2x-8}$; 2) $\lim_{x\to\infty}\frac{3x^5-7x^2+5}{x^6-2}$; 3) $\lim_{x\to\infty}\frac{4x^5-3x^7+1}{2x^2+19}$;

4) $\lim_{x\to 0}\frac{1}{tgx}$; 5) $\lim_{x\to\infty}(\sqrt{x+1}-\sqrt{x})$; 6) $\lim_{x\to 0}\frac{2x}{sinx}$;

7) $\lim_{x\to\infty}\left(\frac{x+1}{x}\right)^{3x}$».

Фронтальная работа с заданиями типа 1-7 позволяет за короткое время проверить знания студентов по раскрытию некоторых видов неопределенностей и отработать навыки решения задач указанного типа.

При обучении математике на педагогических специальностях, необходимо не только уметь решать самому задачи, но также уметь видеть ошибки, анализировать их и выстраивать систему упражнений для их исправления. Поэтому в качестве текущего контроля целесообразно предлагать задания типа: «Найди ошибку в решении и реши верно».

Важным элементом в процессе контроля усвоения теоретического учебного материала служит проведение коллоквиума в устной форме. Подготовка к нему требует от студента самостоятельной проработки лекционного теоретического материала. Такой способ проверки знаний является средством развития речи, мышления, памяти обучающихся, позволяет преподавателю определять трудности, возникающие у студентов в ходе изучения учебного материала и помогать выстраивать их учебную деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями. Кроме того, такой процесс контроля знаний готовит студентов к сдаче теоретической части экзамена.

В качестве рубежного контроля при изучении пределов можно предложить индивидуальную, самостоятельные и контрольную работы. Цель индивидуальной работы - систематизировать знания, повторить и закрепить изучаемый материал. При ее выполнении студенты не ограничены временем. Каждому студенту дается свой вариант работы, в который наряду с типовыми задачами включаются и задания, требующие творческого подхода к решению. Контролирующие самостоятельные работы проводятся в форме тестов по теме «Предел последовательности», «Предел функции». Контрольная работа выполняется в аудитории, ее цель проверить усвоение учебного материала, поэтому она охватывает все основные типы заданий: вычисление пределов с помощью правил раскрытия неопределенностей, задачи на доказательство.

Использование в процессе изучения математического материала различных видов и форм контроля знаний студентов позволяет развивать их абстрактное мышление, самостоятельную деятельность, побуждает студентов к систематическому учебному труду.

Список литературы

1. Телеева Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения: учебн. пособие / Е. В. Телеева. Шадринск: Изд-во Шадрин.пед.инст, 2009. - 116 с.
2. Тесты. Основы дифференциального исчисления: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей технических вузов / Ю.М.Нейман [и др.]. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. - 24с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оганнисян Л.А.

Южный Федеральный Университет, г.Ростов-на-Дону

Быстрые темпы роста научно-технического прогресса в XXI веке требуют все время возрастающего числа высококвалифицированных специалистов, профессионалов высокого класса. Их подготовка обеспечивалась достаточно высоким уровнем образования, сложившимся к началу века в передовых странах. Конечно, в силу

постоянно меняющейся ситуации время от времени приходилось реформировать как систему среднего, так и высшего образования. Реформы касались, прежде всего, дисциплин, которые изучались в средних и высших школах, и числа часов на их изучение. Естественно, что в основе всех проводимых реформ лежало стремление улучшить как систему, так и содержание образования, но, к сожалению, это получалось далеко не всегда.

Многочисленные примеры в истории России и других ведущих государств свидетельствуют о том, что практически все реформы, приводившие к укреплению государственности, усилению обороноспособности, повышению конкурентоспособности её экономики в мире, начинались с укрепления системы образования, со специальной её поддержки государством.

Система среднего профессионального образования занимает свое ведущее место в системе непрерывного образования. Она прямо и опосредованно связана с экономикой, наукой, технологией и культурой общества в целом. Поэтому ее развитие является важной составной частью стратегии общего национального развития. Необходимо четко и осознанно представлять, какими должны быть современное среднее профессиональное образование. Какие бы оценочные суждения не давались прошедшему веку, все наиболее значимые его достижения так или иначе связаны с техническим прогрессом, и, тем не менее, нельзя не признать, что при бесспорных достижениях в развитии профессионального образования, качество наших специалистов не отвечают современным требованиям. Это обусловлено во много квалификацией специалистов. У нас избыток специалистов с дипломами и недостаток кадров, способных на высоком профессиональном уровне решать сложные современные задачи.[1 с.200]

Известно, что требования к подготовке специалиста формулируются вне системы образования. Они исходят из общих экономических и общественных целей государства. Умение предвосхищать и предвидеть развитие профессионального образования – одно из важнейших условий успешности его функционирования. Научное предвидение возможно постольку, поскольку будущее рассматривается как продолжение прошлого. Но требование к специалисту, содержанию и процессу его подготовки должны носить опережающий характер по сравнению со сложившейся теорией и практикой.

Главная цель проектирования опережающих квалификационных требований – обеспечение соответствия между изменениями личностных, общественных потребностей и перспективами развития науки, техники, экономики, культуры и отражением их в целях и содержании подготовки.

Среднее профессиональное образование является самостоятельным, качественно определенным уровнем системы профессионального образования, реализующим основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования, основанные на среднем (полном) общем образовании. Целью среднего профессионального образования является подготовка специалистов среднего звена по различным специальностям в целях удовлетворения потребностей личности, общества и государства. Средняя профессиональная школа обеспечивает получение доступного и массового профессионального образования, направленного на формирование практикоориентированных специалистов, повышение образовательного и культурного уровня личности.[2 с.83]

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования среднее профессиональное образование приравнивается к практико-ориентированному высшему или до университетскому высшему образованию.

Современный этап развития среднего профессионального образования характеризуется стабильным ростом как востребованности, так и масштабов подготовки специалистов. Средние специальные учебные заведения представляют собой многочисленный тип образовательных учреждений, достаточно равномерно распределены по субъектам Российской Федерации, размещаются не только в крупных городах, но и в небольших населенных пунктах, что имеет большое значение для удовлетворения образовательных потребностей населения регионов и рынков труда различных уровней. Особенности среднего профессионального образования соответствуют основным требованиям современного рынка труда – требованиям экономичности и динамизма подготовки кадров. Относительно низкая стоимость и краткие сроки обучения по программам среднего профессионального образования по сравнению с высшим профессиональным образованием делают получение среднего профессионального образования более экономичным как для отдельных граждан, так и в масштабах общества в целом, позволяют обеспечивать быстрое удовлетворение меняющихся потребностей рынка труда в специалистах различных профилей. [3с.123]

Усиление ориентации среднего профессионального образования на региональные условия и потребности, развитие вариативности образовательных программ, диверсификации средних специальных учебных заведений в направлении многопрофильности, многоуровневости и многофункциональности, расширение взаимодействия с другими уровнями в системе профессионального образования - все это способствует повышению роли среднего

профессионального образования в удовлетворении образовательных запросов населения и кадровых потребностей экономики и социальной сферы.

Система развивающего обучения ориентирована не на усвоение студентом определенной системы знаний, умений и навыков, а на становление его как субъекта разнообразных видов и форм человеческой и педагогической деятельности. Таким образом, каждый из преподавателей является не только источником информации о себе и преподаваемом предмете, но и задает определенные формы взаимодействия. Итак, с первых же дней пребывания вчерашнего школьника на студенческой скамье он испытывает огромные не только предметные, но и чисто психологические перегрузки, что мешает целеустремленному вхождению в подготовку к будущей профессии. И если этот период затягивается, то наносится иногда даже непоправимый вред становлению будущего специалиста.

Необходимость проведения модернизации системы образования сегодня очевидна. Модернизация образования необходима для возрождения духовности российского народа, укрепления его национального самосознания, подъёма производительных сил и возрождения экономики России. Только с мощной системой образования наша страна сможет в полной мере использовать своё главное богатство — "человеческий капитал".

Ответом на требования времени стали конкретные шаги по дальнейшему развитию образования. Успешно развиваются новые формы поиска и отбора талантливой молодежи в высшие и средние специальные учебные заведения. Открываются новые специальности подготовки. Развивается контрактная форма обучения студентов, которая открывает новые возможности для людей в получении качественного образования путём личных вложений в собственное будущее.

Целью всяких преобразований должно быть укрепление всех ступеней системы образования, повышение уровня организации учебного процесса, повышение качества обучения, более полное удовлетворение образовательных запросов общества. При этом содержательная сторона образования должна быть ориентирована не столько на ответ на узкопонимаемые сегодняшние потребности, сколько на стратегические перспективы, определяемые приоритетами социально-экономического развития, фундаментальной и прикладной науки. Вот почему так необходимо тщательное изучение различных подходов к модернизации, внимательное и беспристрастное изучение результатов экспериментов.

Содержание всяких преобразований должно определяться задачами, которые призвана решать современная система образования:

- должен возрасти уровень образованности общества;
- должна быть обеспечена более широкая доступность качественного образования;
- должны быть сохранены и упрочены российские образовательные традиции, при которых подготовка специалистов основывается на глубоких фундаментальных знаниях;
- должны быть укреплены и расширены связи образования и науки;
- должны быть созданы условия для трансформации новых знаний и технологий в высокодоходную экономическую деятельность.

Российская система образования должна занять достойное место на мировом рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Корчагин Е.А. Научное обеспечение стандартизации профессиональной подготовки. - Казань, 2000. с. 200
2. Олейникова О.Н. Обучение в течение всей жизни. - М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2002. - с.83
3. Оганнисян Л.Л., Александрова Н.Г. Компетентностный подход как ключевая основа ГОС СПО нового поколения: Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 2. с. 123-127

УСИЛЕНИЕ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

[1]Павлова Н.А., [2]Минсабирова В.Н.

[1]Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, г.Набережные Челны
[2]Елабужский институт Казанского федерального университета, г.Елабуга

Важное место общей системе подготовки будущих учителей начальных классов к успешной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) занимает организация самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Известные ученые М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, Е.С. Рабунский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, И.М. Чередова и др. внесли существенный вклад в теорию и практику научной организации и проведения самостоятельной работы. Под самостоятельной работой студентов мы будем понимать вид учебной деятельности, которую студент совершает в установленное время и в установленном объеме индивидуально или в группе, без непосредственной помощи и указаний преподавателя, руководствуясь сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения действий [1, с.253].

В условиях современного вуза основными задачами самостоятельной работы студентов является организация систематического изучения дисциплин в течение семестра или учебного года; закрепление и углубление полученных знаний и навыков; подготовка к предстоящим семинарским или практическим занятиям; формирование культуры умственного труда и самостоятельности в овладении новыми знаниями.

Время, отводимое для ее организации и самостоятельного выполнения студентами заданий, обозначено учебным планом и рабочей учебной программой по конкретной дисциплине. Так, например, учебной программой по «Организации деятельности младших школьников на занятиях по технологии и изобразительному искусству» предусмотрено на дневном отделении — 48 часов СРС.

Как показал опыт, эффективность самостоятельной работы зависит от: учебно-методического и справочного материала; учебных помещений (читальный зал, компьютерный класс, мастерские, лаборатории и др.); создание системы регулярного контроля качества выполненной самостоятельной работы; возможность получения консультационной помощи со стороны преподавателей.

Опыт работы вузов в РФ и наше собственное исследование убеждают нас в том, что содержание самостоятельной работы студентов содержит в себя, готовность обучающихся к аудиторным занятиям (лекциям, практическим, семинарским и др.) и выполнение соответствующих заданий т.е самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебно-рабочими программами; подготовку к практическим занятиям и выполнение заданий, предусмотренных практиками; выполнение курсовых и письменных работ; подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе текущем; рубежному и итоговому контролю, зачетам и экзаменам; подготовку к итоговой государственной аттестации, в том числе и выполнение выпускной квалификационной работы.

Многолетний опыт работы в вузе позволил нам сделать следующие выводы:

1. Активизация преподавателями самостоятельной работы студентов в ходе различных видов учебной деятельности включает: практическая часть курса (практические и лабораторные занятия) составляет 76% от всех аудиторных занятий. При этом основным методом (формой) формирования означенных профессиональных компетенций являются деловые (имитационные, ролевые) игры и занятия непосредственно в школе. В ходе деловых игр один из студентов выступает в роли учителя, остальные - в роли учеников. При имитации уроков, внеклассных мероприятий широко используются компьютерные технологии, технология деятельностного метода. Содержание занятий предусматривает освоение школьниками технологий различных образовательных систем: развивающих систем Занкова, Эльконина-Давыдова, «Школы 2100» и др. Соответственно эти технологии реализуются и на практических занятиях.

Лабораторные занятия в составе небольших групп (подгрупп) проводятся в базовых школах, где студенты на первых порах наблюдают и анализируют уроки (внеклассные мероприятия) учителей, а затем и сами проводят пробные уроки («пробными уроками» мы называем уроки, проводимые в школе до предусмотренной учебным планом педагогической практики); разбор вопросов по темам, решение педагогических задач, разбор и выполнение творческих заданий практического характера по изобразительной деятельности; корректировку рабочих программ дисциплин с целью увеличения доли самостоятельной работы студентов; внедрение в учебный

процесс современных образовательных и информационных технологий; совершенствование системы текущего контроля самостоятельной работы студентов (использование возможностей балльно-рейтинговой системы, компьютерного тестирования и др.); совершенствование методики организации научно-практической исследовательской работы студентов.

2. Процесс организации самостоятельной работы студента состоит из следующих трех этапов: подготовительного (целеполагание, составление структуры программы, подготовка учебно-методического обеспечения; материалы и инструменты); основного (реализация программы, поиска новых информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы); заключительного (анализ результатов работы, рефлексия).

3. Содержание самостоятельной работы может быть реализовано во всех видах учебной и внеаудиторной работы педагогов и студентов.

Характер самостоятельной работы студентов, как показало наше исследование, может быть трех видов:

1. Репродуктивная самостоятельная работа: самостоятельное прочтение, просмотр, конспектирование учебной литературы и лекций, запоминание, повторение учебного материала, выполнение практических заданий творческого характера, разработка проектов и их защита, подготовка презентаций к докладу или сообщению на практических или семинарских занятиях и т.д. при активном участии педагога.

2. Познавательно-поисковая самостоятельная работа: подготовка сообщений, докладов, выступлений на семинарских и практических занятиях, подбор литературы по учебной проблеме, написание контрольной, курсовой работы и др.

3. Творческая самостоятельная работа: написание рефератов, методичек, участие в научно-практической исследовательской работе, подготовка ВКР, выполнение специальных творческих заданий. Здесь следует отметить, что организация и обеспечение самостоятельной работы студентов реализуется на основе «Положения об организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов».

Результаты исследований ученых (С.А. Арефьева, Ю.К. Бабанский, Е.П. Белозерцев, Т.В. Бурлаков, А.А. Вербицкий, Н.Ф. Виноградова, Т.И. Евменева, А.В. Суслов, В.В. Сапожников, Р.З. Тагариев, М.В. Шустова, Н.М. Фетисова, Н.А. Фролов, Х. Хекхаузен, И.Р. Чупряков, Ф. Янушкевич и др.) показывают, что в организации самостоятельной работы студентов в вузе главное заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий для высокого уровня активности, самостоятельности и ответственности студентов в ходе выполнения всех видов учебной деятельности.

Важным элементом организации самостоятельной работы студентов должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу при большой их активности и самостоятельности, а также неформального выполнения творческих заданий.

Практика показала, что эффективность самостоятельной деятельности студентов во многом обуславливается наличием контроля над ее ходом и результатами.

Формами контроля самостоятельной работы могут быть: сообщения доклада, реферата, плана-конспекта по теме, изучаемой самостоятельно; отчет о научно-исследовательской работе студентов (ее этапе, части работы и т.п.);

Охарактеризуем опыт организации самостоятельной работы студентов факультета педагогики и психологии в Набережночелнинском институте социально-педагогических технологии и ресурсов на основе межпредметных связей. Наш многолетний опыт работы показывает, что в самих учебных программах по всем вышеуказанным курсам заложен большой потенциал для организации самостоятельной работы студентов на основе межпредметных связей.

Так, например, организация учебного процесса по теме «Работа с тканью» предполагает формирование у студентов умений выполнять декоративно-художественные работы в техниках художественного текстиля (начиная от эскиза и заканчивая этапами художественного оформления и экспозиции изделий).

Кроме того, при самостоятельном выполнение практической работы студент должен уметь: определять цель, использовать при ее выполнении художественные выразительные средства (цвет, тени, собственные тени, симметрия, равновесия и т.д.); по образцу, чертежу или рисунку разобраться в устройстве (конструкции) изделия, определить его существенные признаки и способ изготовления; составить план работы; выполнить намеченные трудовые операции; осуществлять самоконтроль за соблюдением требований к изделию, к отдельным технологическим операциям; анализировать и оценивать свою работу и работу своих сокурсников.

Следовательно, прежде чем приступить непосредственно к трудовым действиям по изготовлению изделия, студент должен иметь необходимую информацию (знания) об объекте труда (изделии), о возможных способах действий в данных условиях. Эту информацию студенты получают при изучении как курса по изобразительному

искусству, так и при овладении знаниями, умениями и навыками в ходе изучения курса «Конструкторская деятельность младших школьников», «Декоративно-прикладное искусство в начальных классах».

При проведении инструктажа преподаватель напоминает студентам о том, что они изучили и на занятиях по спецкурсу «Организация деятельности младших школьников на занятиях по изобразительному искусству и технологии».

По итогам самостоятельного выполнения студентами творческих заданий организуется коллективный просмотр творческих работ и обсуждение качества их выполнения.

Список литературы

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Научное изд-во «Большая Российская Энциклопедия», 2002. — 528 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

Богословская Л.В.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г.Екатеринбург

Подготовка специалистов для здравоохранения России предполагает освоение обучающимися общекультурных и профессиональных компетенций. Содержание компетенций представляет способность и готовность выпускника выполнять профессиональные действия. Профессиональная готовность – это, прежде всего, формирование знаний, умений и навыков. Практическая подготовка обучающихся, базирующаяся на теоретических знаниях, призвана помочь студентам приобрести профессиональные умения и навыки. Практические навыки формируются только при многократном повторении алгоритмов практических манипуляций на практике.

Производственная практика студентов является важной частью практической подготовки специалистов. В контексте формирования профессиональных компетенций организацию процесса производственного обучения на практике можно рассматривать, как создание условий для установления студентом связи между теоретическим знанием и производственной ситуацией или, в более широком плане, как создание условий обнаружения процедуры (знания и действия), подходящей для решения профессиональной проблемы. Ежегодное погружение обучающихся в профессию происходит благодаря постепенному освоению ими профессиональных обязанностей младшего и среднего медицинского персонала, а только после этого врачебного персонала лечебного учреждения. Полученные в процессе обучения знания находят реальное отражение на производственной практике и именно там формируется готовность студента к профессиональной деятельности.

Рассмотрим формирование готовности студента к профессиональной деятельности в период производственной практики на примере студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». На производственных практиках данной специальности у обучающихся должна быть сформирована готовность в лечебной деятельности:

- выполнять основные лечебные мероприятия при наиболее часто встречающихся заболеваниях и состояниях у взрослого населения и подростков, способных вызвать тяжелые осложнения и (или) летальный исход: заболевания нервной, эндокринной, иммунной, сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной, мочеполовой систем и крови, своевременно выявлять жизнеопасные нарушения (острая кровопотеря, нарушение дыхания, остановка сердца, кома, шок), использовать методики их немедленного устранения, осуществлять противошоковые мероприятия;
- назначать больным адекватное (терапевтическое и хирургическое) лечение в соответствии с выставленным диагнозом, осуществлять алгоритм выбора медикаментозной и немедикаментозной терапии больным с инфекционными и неинфекционными заболеваниями, к ведению физиологической беременности, приему родов;

В соответствии с требованиями стандарта производственная практика должна предоставлять студенту необходимые условия для оценки полученных знаний и умений в реальной рабочей обстановке и дальнейшему их совершенствованию. Базовыми учреждениями для проведения производственной практики, как правило,

являются государственные медицинские учреждения, работа которых строго регламентируется Министерством здравоохранения Российской Федерации. Студенты-практиканты уже на этапе подготовки к производственной практике знакомятся с профессиональными требованиями, предъявляемыми к работникам. На данном этапе обучающиеся готовятся столкнуться с профессиональными рисками, получают информацию о необходимости прохождения периодических медосмотров и вакцинации от инфекционных заболеваний. Однако, современная нормативная база работы лечебно-профилактических учреждений России не позволяет студентам, обучающимся по специальности «Лечебное дело» полноценно участвовать в работе медицинского персонала и сформировать, предусмотренные Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования компетенции.

Анализ выполнения обучающимися заданий в период производственной практики в качестве помощника врача скорой и неотложной помощи за 2002-2011 годы показал, что студенты 5 курса лечебно-профилактического факультета ГБОУ ВПО УГМУ Минздрава России приняли участие в следующих манипуляциях медицинских работников (Рисунок 1):

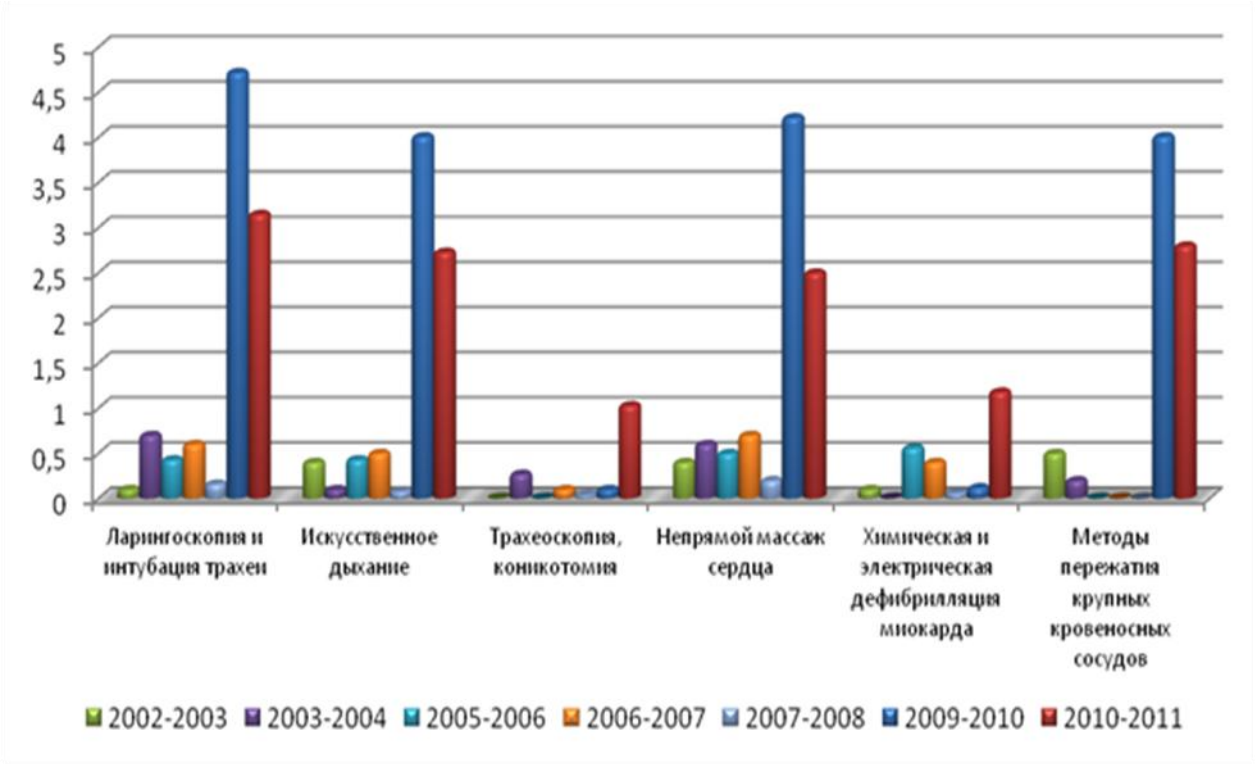


Рис.1. Среднее число манипуляций, выполненных студентами V курса в ходе производственной практики.

По Рисунку 1 видно, что часть обязательных практических навыков, необходимых для оказания неотложной помощи пациентам студенты на практике не освоили, а часть обучающихся даже не смогли увидеть действия специалистов в данной ситуации. С 2008 года в ГБОУ ВПО УГМУ Минздрава России работает Учебно-научный центр «Практика» укомплектованный современным симуляционным оборудованием, которое имитирует различные неотложные медицинские ситуации. Для полноценной подготовки студентов в период производственной практики с 2009 года студентам предоставлена возможность сначала наблюдать действия преподавателя по выполнению протокола оказания неотложной помощи на манекене, затем самостоятельно выполнить необходимую манипуляцию (Рисунок 2).

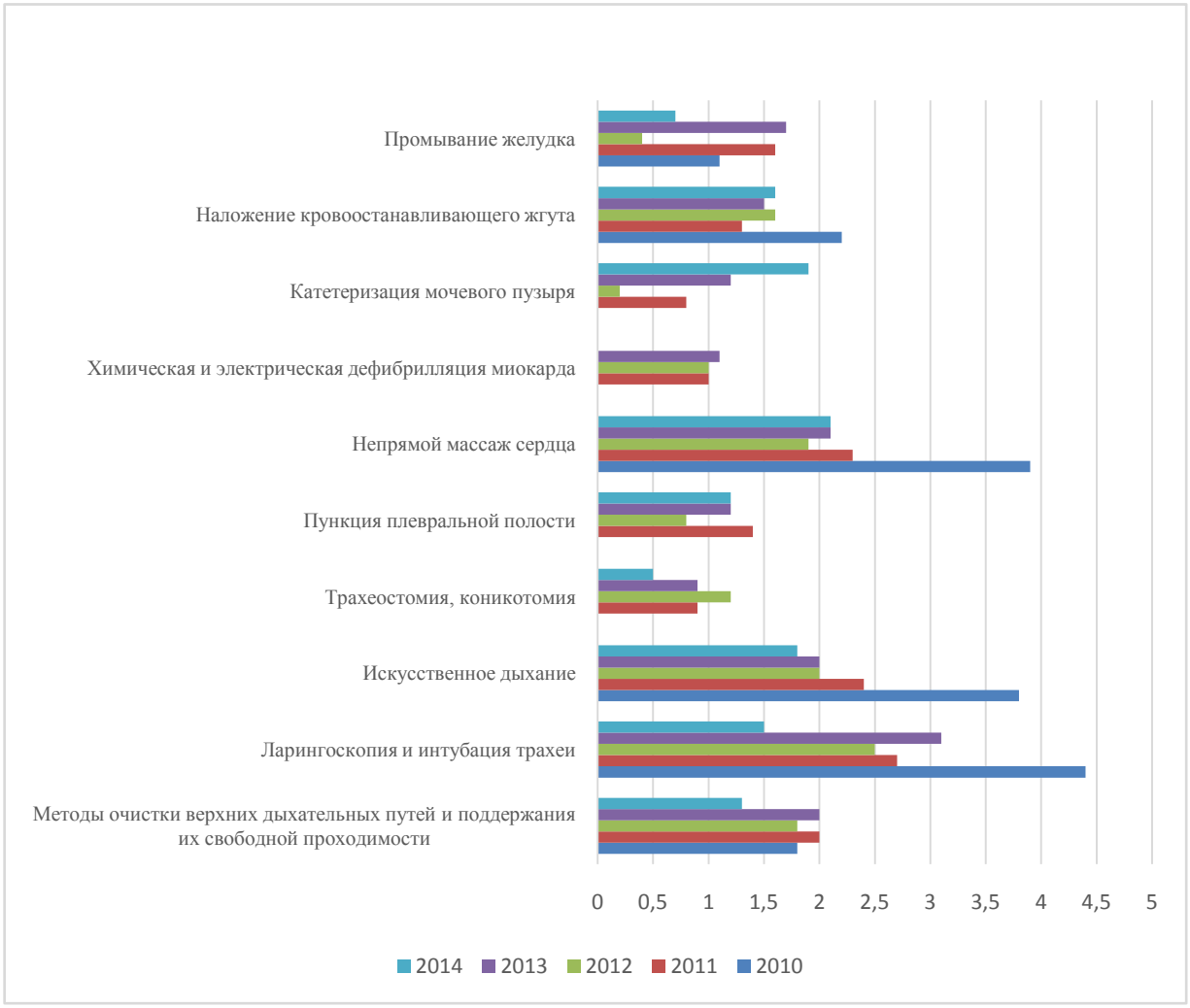


Рис.2. Количество манипуляций, выполненных студентами на симуляторах.

Четкое знание протокола медицинских манипуляций, отработка навыка на манекене позволяет, вернувшемуся на место производственной практики обучающемуся, включиться в рабочий процесс, в котором он может принимать более активное участие. Возможность работы с манекенами и симуляторами формирует у студента умение выполнять профессиональные манипуляции, что повышает уровень сформированности готовности обучающихся к профессиональной деятельности (Рисунок 3).

Рис.3. Количество студентов, готовых к выполнению профессиональных действий до и после тренировки на симуляторах %.

Для полноценного формирования профессиональных навыков, связанных с непосредственной работой с пациентом, необходимо расширять возможности Учебно-научного центра «Практика». Регулярные тренировки будущих специалистов в сочетании с наблюдением реальных неотложных ситуаций на производственной практике способствует отработке профессиональных действий и формированию профессиональной ориентации.

Список литературы

1. Давыдова Н.С., Богословская Л.В., Теплякова О.В. Центр практических навыков. Новые возможности преподавания практических умений. // Медицинское образование и вузовская наука.-2012.- №2. - С.61-63.
2. Теплякова О.В., Богословская Л.В. Симуляционные образовательные центры как инновационная технология медицинского образования. Направления совершенствования их деятельности. // Медицинское образование. - 2012: - С.83-85
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело, 2010. 42 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПЕДВУЗА

Везиров Т.Г.

Дагестанский государственный педагогический университет, г.Махачкала

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) подготовки магистров по направлению 050100 «Педагогическое образование» по совокупности требований к владению информационными и коммуникационными технологиями студентов магистратуры в определенной степени можно считать достаточно продвинутым.

Формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов является одной из важнейших задач высшего педагогического образования, требующее освоения способов применения средства информатизации и коммуникации (средства ИК) образовательного назначения в их профессиональной деятельности.

В работе [3] под средствами информатизации и коммуникации образовательного назначения понимается средства информационных и коммуникационных технологий, используемые вместе с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, обеспечивающими реализацию оптимальной технологии их педагогического применения.

Современный социальный заказ требует совершенствования профессиональной подготовки магистров педагогического образования, прочно владеющих средствами ИК. Интенсивность и эффективность применения

их в педагогическом образовании пока недостаточны. Главным препятствием на пути широкого и массового внедрения средств ИК в учебный процесс является не столько слабая материально-техническая база и отсутствие необходимого финансирования, сколько недостаточная профессиональная и психологическая готовность преподавателей к их использованию, а также дискомфорт и даже страх, которые вызывают компьютеры у некоторых преподавателей.

Использование средств ИК в педагогическом образовании исследовалось разнопланово. Информационные и коммуникационные технологии рассматривались чаще всего как средство решения определенных задач. Вместе с тем, проблема применения современных средств ИК, поиск и разработка наиболее эффективных моделей взаимодействия преподавателей и обучаемых с информационными и коммуникационными технологиями, системного научно-методического обеспечения в целях подготовки студентов магистратуры к применению средств ИК в будущей профессиональной деятельности, формирование их ИКТ-компетентности остаются пока недостаточно исследованными.

Данная проблема становится еще актуальней в условиях информационно-коммуникационной среды педвуза, где у студентов магистратуры должна формироваться ИКТ-компетентность, как одна из составляющих профессиональной компетентности.

Автор монографии [2] И.В. Роберт информационно-коммуникационную среду определяет, как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом с помощью интерактивных средств ИКТ.

Важной составляющей данной среды являются электронные издания учебного назначения.

В Дагестанском государственном педагогическом университете функционирует магистратура по направлению «Педагогическое образование» (профили «Информационные технологии в физико-математическом образовании» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании»).

Важной составляющей ИКТ-компетентности студентов магистратуры педвуза являются умение разработать и использовать такие электронные издания учебного назначения как электронные учебно-методические материалы (ЭУММ), электронные учебно-методические модули (ЭУММ) и электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

Большую роль сыграли студенты магистратуры при разработке электронных учебно-методические комплексы по дисциплинам «Биология с основами экологии», «Зоология беспозвоночных» и «Языки и методы программирования», электронные учебно-методические модули по дисциплинам «Основы линейного программирования» и «Математика», а также электронные учебно-методические материалы по курсам «Социальная информатика», «ИКТ в управлении», «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании», «Портальная технология в образовании», «Методология информатизации общего и высшего образования», «Традиционная культура народов Дагестана».

Некоторые электронные издания регистрированы ФГУП НТЦ «Информрегистр» Депозитарий электронных изданий (г. Москва).

В подготовке студентов магистратуры важное место занимает трансграничная и транснациональная образовательные структуры, способствующие межвузовской интеграции образовательных программ на основе инновационных образовательных технологий, в частности, средств ИК, которые являются основными составляющими дистанционных образовательных технологий и электронного обучения [1].

Такая межвузовская интеграция осуществляется между Донским государственным техническим университетом (г.Ростов-на-Дону) и Дагестанским государственным педагогическим университетом (г. Махачкала) через портала дистанционного обучения и повышения квалификации «СКИФ» Донского государственного технического университета, объединенный веб-кольцом с «e-Learning-НЭВЗ» - порталом дистанционного обучения корпоративного учебного центра НЭВЗ (http://el.nevz.ru).

Все разработанные студентами магистратуры электронные издания учебного назначения и мультимедийные проекты по основным содержательным линиям школьного курса информатики и ИКТ размещены на сайте студентов магистратуры http://dgpu-f.narod.ru/mag/и на сайте портала дистанционного обучения «СКИФ» Донского государственного технического университета http://skif.donstu.ru. в разделе «Дагестанский государственный педагогический университет»

Список литературы

1. Везиров Т.Г. Подготовка будущих магистров в системе интеграции вузов на основе инновационных образовательных технологий / Т.Г. Везиров // Проблемы развития образования на современном этапе. Материалы III Международной научно-практической конференции.- Часть 1. – Махачкала, 2014. – С.21-27.

2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
3. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / под ред. И.В. Роберт, Т.А. Лавиной, Л.Л. Босовой. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 69 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ

Шевченко О.И., Субботенко О.А.

Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, г.Орел

В условиях динамично меняющейся международной обстановки, новых угроз безопасности, обострения мировых и внутренних экономических и политических проблем в России все более остро возникает необходимость профессионального аналитического обеспечения, решения оперативных задач в различных ведомствах страны. Тем более, что наступает время интенсивной интеллектуализации всех сфер жизни общества. Возникает потребность в повышении качества профессионального образования и подготовки кадров высшей школы в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка.

Информационно-аналитическая деятельность (ИАД) страны представляет собой разновидность ситуативно-проблемного анализа. Это целенаправленная деятельность по сбору, обработке и анализу информации о сложных (самоорганизующихся и саморазвивающихся) социальных, политических и экономических системах, составляющих объект управления госоргана [4]. В качестве реализации задач организации ИАД выступает комплексная многоаспектная проблема государственного значения, где необходима целенаправленная и системная работа в общенациональном масштабе. Достичь необходимого эффекта без такой работы невозможно. Накопленный опыт информационно-аналитической работы в разных сферах управления и по различным аспектам аналитической деятельности (А.И. Доронин, Н.И. Ильин, П.Ю. Конотопов, Ю.В. Курносов, К. Поппер, Б. Рассел и др.) показывает наличие важных не до конца решенных проблем в области подготовки кадров для выполнения этой работы. Ключевым элементом подготовки кадров высшей квалификации в вузе является необходимость в разработке программы обучения магистрантов [6]. При этом речь идет не только о теоретической составляющей подготовки будущих магистрантов, но и о формировании у них практических навыков выполнения аналитической работы.

Основными принципами аналитической деятельности является целенаправленность, системность, своевременность, инициативность, объективность, непрерывность, гибкость, актуальность, активность, достоверность, полнота, альтернативность и обоснованность. Большинство из этих принципов часто используется специалистами-аналитиками скорее интуитивно, нежели на научной основе. В то же время только четкая организация ИАД способна обеспечить решение задач информационного обеспечения государственного управления.

Известно, что в настоящее время становится принципиально важной и активно обсуждаемой проблема компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования в России [7]. Она рассматривается в работах ведущих зарубежных и российских ученых А.Г. Бермуса, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Н.А. Кобзевой [1], О.И. Окуловского [2], Е.С. Полата, А.В. Хуторского, Г.П. Щедровицкого, В.Д. Шадрикова [7] и др.

Одной из профессиональных компетенций будущего специалиста является готовность к непрерывному поиску нового знания, к грамотному его использованию. Именно она определяет успешность его личностного роста и социальную востребованность специалиста в обществе. Профессиональная деятельность специалиста аналитического профиля предполагает наличие определённого набора компетенций.

На основе теории компетенций, разработанной Ю.А. Тихомировым [5], можно выделить ключевые компетенции современного специалиста-аналитика:

1. Системное мышление, видение развития процессов: системный и структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы, понимание приоритетов, анализ альтернатив и нахождение оптимальных вариантов решений; способность нести ответственность за принятие решений; способность видеть направления развития бизнеса, составлять точный прогноз тенденций развития рынка.

2. Аналитические способности: логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение формально правильно связывать суждения, последовательно мыслить и действовать; точный и систематический анализ факторов, влияющих на будущее компании.

3. Инновационность: способность принимать и предлагать новое, проявлять инициативу, управлять творчеством; умение без внутреннего сопротивления воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения.

4. Гибкость: готовность к изменениям; способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему, находить пути ее решения, давать оценку результатов.

5. Ориентация на систематическое развитие: обучаемость, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике; готовность к анализу своих достижений и недостатков, разумному использованию чужого опыта.

6. Организаторские способности: способность управлять людьми, умение организовать себя и коллектив для решения задач: расставлять приоритеты, концентрироваться на важном, планировать, контролировать; умение эффективно собирать и направлять в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов; умение рационально вести беседу, говорить по телефону, вести корреспонденцию, документацию.

Особое место среди них занимают аналитические способности, которые обеспечивают возможность эффективно трудиться и продолжать профессиональное образование [3]. Под аналитическими способностями будущего специалиста понимается специальные мыслительные действия, направленные на выявление, оценку и обобщение полученных знаний, анализ и перевод их в новое качественное состояние. В ходе развития аналитических способностей специалисты учатся выстраивать логические цепочки, соотносить их с ключевыми понятиями и категориями, конкретизировать проблему исследования, проникать в глубину содержания, создавать ассоциативные ряды понятий, грамотно формулировать вопросы, правильно их задавать, рассуждать, приводить аргументы и доказательства, преодолевают страх публичных выступлений.

На основе анализа психолого-педагогической литературы (Т.П. Соломонова, О.И. Сторожева и др.) можно сказать, что создание мотивационной среды для формирования аналитических умений является основным условием формирования аналитических способностей обучающихся. Таким образом, для выработки информационно-аналитической компетентности в результате профессиональной подготовки необходимо сформировать у будущего специалиста следующие профессиональные компетенции:

– способность осуществлять выбор методов и способов хранения информации, степени её достоверности и полезности для решения задач информационно-аналитической деятельности;

– способность разрабатывать и выбирать проектные решения по использованию технологий систем поддержки принятия решения, включая статистический и интеллектуальный анализ информации, имитационное моделирование, экспертные системы;

– способность применять методики первичной обработки информации, поиска, отбора и анализа фактов;

– способность использования методологии и методик оценки и прогнозирования социально-экономической, общественно-политической ситуации и подготовки информационно-аналитических материалов;

– способность разработки вариантов решений по выявленным тенденциям развития явлений и процессов социально-экономической и общественно-политической ситуации.

К основным направлениям развития аналитической компетенции специалистов в высшей школы относится:

– создание мотивационной основы для формирования аналитических способностей;

– поэтапное формирование аналитической компетенции на основе единства мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов процесса обучения.

Одной из составляющих аналитической компетенции являются профили компетенций, связанные с управлением информацией и знаниями, которые включают, но не ограничиваются, следующими компетенциями: способность к эффективному поиску информации в Интернете, способность к оценке и классификации данных, умение превращать информацию в знания, анализировать ее, хранить, эффективно применять и делиться полученным знанием; понимать основные принципы развития информационной среды, способность самостоятельно осваивать новые средства коммуникации и работы с информационными потоками; умение вести эффективную дискуссию в Интернете, представлять и защищать свои письменные работы, включая работу в иноязычных онлайновых сообществах; навыки постоянного отслеживания передовых научных достижений в области своей специализации; навыки работы с основными статистическими пакетами и программами анализа сетей. Другая составляющая – профили компетенций, связанные с анализом и синтезом образовательной ситуации, включают, следующие компетенции: способность к комплексному теоретическому и ситуационному

анализу педагогических, социально-экономических и культурных процессов в образовательной среде; к сравнительному анализу и синтезу; к соединению разнодисциплинарных аналитических инструментов в приложении к решению конкретной теоретической задачи; к самостоятельному расширению портфеля аналитических инструментов; знание основных глобальных тенденций развития образования и учет их влияния на локальные институты; умение визуализировать полученные в рамках анализа данные, к научной интерпретации полученных данных; способность определять и разрабатывать индикативные показатели деятельности образовательных сообществ, выстраивать на их основе самостоятельные системы оценок.

Таким образом, особую актуальность приобретает формирование аналитических способностей специалистов, которые способствуют успешной информационно-аналитической деятельности магистрантов в процессе профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Кобзева, Н.А. Компетентностный подход как основа в обучении иностранному языку в техническом вузе / Н.А. Кобзева // Молодой ученый. – 2011. – № 2. Т.2. – С. 89–92.
2. Окуловский О.И., Компетенции и компетентностный подход в обучении / О. И. Окуловский // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 499–500.
3. Соломонова, Т.П. Роль аналитической компетенции в становлении будущего специалиста / Т.П. Соломонова // сб. науч. трудов Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция науки и образования как условие повышения качества подготовки специалистов» / Т.П. Соломонова. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С. 82–85.
4. Старкин, С.В. О практике обучения и переподготовки сотрудников информационно-аналитических подразделений разведывательного сообщества США / С.В. Старкин, С.В. Кривов // Международные отношения. Политология. Регионоведение Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 6 (1). – С. 332–338.
5. Тихомиров, Ю.А. Теория компетенций / Ю.А. Тихомиров. – М., 2001. – 119 с.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 31.12.2014 г.) "Об образовании в Российской Федерации" // СЗ РФ. 2012 г. № 53 (часть I). Ст. 7598.
7. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ФДО КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Хацринова О.Ю., Амирова Г.Г.

Казанский национальный исследовательский технологический университет

В условиях кардинальных изменений в обществе особую значимость имеет профессиональное образование, определяющее конкурентоспособность экономики и как следствие, успешность специалистов. В основных направлениях модернизации российской системы образования заложено понятие «успешность», критерием которой является формирование конкурентоспособной и мобильной личности студента, способной вырабатывать собственную профессиональную стратегию в меняющихся условиях.

Понятие «профессиональная успешность» используется работодателями при оценке результатов и качества образовательного процесса. Поэтому приоритетной задачей организации процесса подготовки специалистов является выявление закономерностей формирования профессиональной успешности студентов, установление условий и причин, ее обеспечивающих.

Одним из таких условий является получение студентами инженерного вуза дополнительных квалификаций на факультете дополнительно образования (ФДО). Одной из таких образовательных программ подготовки является направление «Преподаватель», которое вооружает студента инженерного вуза психолого-педагогическими знаниями. Эти знания расширяют поле профессиональной деятельности будущих инженеров. Они смогут не только выполнять функции инженера, но и работать мастерами производственного обучения, в системе повышения квалификации работников отрасли, преподавать в средних специальных учебных заведениях инженерные дисциплины.

Изучение сущности процесса подготовки студентов на факультете дополнительного образования, выявило следующее противоречие, связанное с необходимостью обеспечения формирования методической компетентности как условия развития профессиональной успешности студентов – будущих преподавателей инженерных дисциплин.

Понятие «профессиональная успешность» представлено в исследованиях В.Д. Библера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой как сложное психолого-педагогических образование, необходимое для достижения продуктивности в профессиональной деятельности; как динамическое развитие профессионально-важных качеств личности будущего специалиста (Э.Ф. Зеер, Л.И. Новиков, А.В. Петровский); как способность человека добиваться успеха в течение длительного времени в профессиональной сфере (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов); как интегральное состояние специалиста, отражающее высокую степень его профессионализма (С.А. Дружилов).

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выявить, что исследуемое понятие многоаспектно [1]. Нами оно конкретизировано как субъектно-личностное состояние студента, отражающее динамику развития методической компетентности в процессе обучения и устойчивую мотивацию к выполнению профессионально-педагогических функций на высоком уровне. Выявленные сущностные характеристики понятия «профессиональная успешность студента» представлены в Табл.1.

Процесс формирования профессиональной успешности проходит на занятиях по дисциплине «Основы методики преподавания инженерных дисциплин». Успешный преподаватель – это, прежде всего успешный методист, способный организовать процесс обучения на высоком профессиональном уровне. Методическая компетентность – среди различных видов компетентности преподавателя занимает одно из ведущих мест [2]. Она интегрирует всю систему специально-научных, психологических, педагогических знаний и умений и имеет четко выраженный прикладной характер. В настоящее время компетентным можно считать преподавателя, который владеет методикой преподавания своего предмета, определяет свое отношение к различным методическим системам и обладает своим индивидуальным стилем деятельности в методике.

Таблица 1

Сущностные характеристики понятия «профессиональная успешность студента»

Критерии	Показатели
Мотивационно-ценностный	Готовность к формированию собственной профессиональной успешности, мотивация успеха.
Деятельностный	Ориентация на профессиональную деятельность, продуктивное усвоение знаний, умений и навыков.
Личностный	Способность к самообразованию и саморазвитию, творческий потенциал, активность.

Занятия проходят в форме педагогической студии, где происходит включение студентов в систему знаний о профессиональной успешности, обеспечение динамического развития методической компетентности, мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Обучение в студии проходит в 4 этапа. На первом этапе студент знакомится с теоретическим материалом на проблемных лекциях, с помощью электронного курса и самостоятельного поиска необходимой информации. Параллельно решаются следующие задачи: развитие представлений о педагогических ситуациях, профессионально значимых качествах и умениях преподавателя высшей школы. Второй этап - практические занятия, на которых решаются методические задачи, разрабатываются примерные рабочие программы по инженерным дисциплинам, раздаточные материалы. На третьем этапе с использованием активных и интерактивных методов происходит анализ и обсуждение разработанных материалов. Студенты проводят фрагменты разработанных занятий по различным предметам, используя свои разработки и средства кодирования учебной информации. На заключительном этапе происходит анализ проведенной деятельности, делаются выводы и рекомендации по изучаемой теме. Обучение студентов умению определять и использовать свои сильные стороны для достижения продуктивности в педагогической деятельности, коммуникативные умения, умения самовосприятия, саморефлексии.

Модель формирования профессиональной успешности включает следующие компоненты. Содержательный компонент – содержание дисциплины «Основы методики преподавания инженерных дисциплин». Содержание направлено на формирование методических умений и овладения образовательными технологиями для организации процесса обучения инженерным дисциплинам. Технологический компонент - технология коллективного само - развивающего имитационно-моделирующего обучения, анализ методических ситуаций. Рефлексивно-оценочный компонент – самоанализ и самооценка своей деятельности. Диагностико-результативный компонент – определение динамики формирования профессиональной успешности студентов.

Изучение стремления достичь успеха и избежать неудач по методике Т. Элерса «Мотивация к успеху и избегание неудач» показало, что 64,5 % студентов против 29% до эксперимента имеют высокий уровень выраженности мотивации к успеху, 25,8 % против 48,4% до эксперимента имеют средний уровень выраженности мотивации к успеху, 9,7 % против 22,6% до эксперимента имеют низкий уровень выраженности мотивации к успеху. Анализ результатов показал, что для студентов с высоким мотивационным комплексом характерна продуктивная учебная деятельность, стремление получить высокие результаты, проявить инициативу и творчество. Оценка результативности обучения показало, что из 62 студентов, принимавших участие в эксперименте, экзамен на «отлично» сдали 40 человек, на «хорошо» 21 человек и один человек на «удовлетворительно». На педагогической практике, которая проходила в средней школе, бала отмечена хорошая подготовка студентов инженерного вуза. В отзывах преподавателей даже отмечалась их превосходство по сравнению со студентами педагогической направленности.

В заключении можно сделать выводы:

Анализ литературы по проблеме профессиональной успешности позволил расширить и конкретизировать это понятие применительно к подготовке студентов, выделив ее как субъектно-личностное образование.

Повышение эффективности обучения и развития личности студентов обеспечивается созданием организационно-педагогических условий, среди которых приоритетное значение имеют создание успешной образовательной среды с использованием активных и интерактивных методов обучения, вовлечение в совместную продуктивную деятельность, оценку и самооценку полученных результатов. Полученные результаты не претендуют на полноту решения проблемы и выступают в качестве одного из возможных направлений формирования профессиональной успешности студентов в процессе подготовки на факультете дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Жемухова Л.З. Успешность учителя как педагогическая проблема//Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. – №109. СПб., 2009. – С. 103-108.
2. Хацринова О.Ю. Развитие методической компетенции преподавателя химико-технологических дисциплин научно исследовательского университета // Вестник технологического университета, №7. Казань, КГТУ. – 2011. – С.241-245.

СЕКЦИЯ №7.
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

К ВОПРОСУ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Потёпкина В.В.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г.Санкт-Петербург

В настоящее время проблема развития личности в процессе профессионально ориентированного обучения получает широкое обсуждение ученых и практиков в области педагогики. Этому немало способствует принятие новых образовательных стандартов, в которых регламентируется реформирование высшей школы в направлении формирования у молодых людей навыков и умений самостоятельно учиться, создания особой мотивации к обучению, к самоорганизации и самообразованию. Особое внимание в образовательных программах нового поколения уделяется необходимости формирования у студентов компетенций культурного и социального плана. При обучении иностранному языку развитие этих компетенций является неотъемлемой частью. Эффективная коммуникация в устной и письменной форме в контексте межличностного, межкультурного, бытового, делового и профессионального общения составляет суть, содержание и цель обучения иностранному языку в вузе.

Обучение иностранному языку носит многоцелевой характер. Поэтому формирование различных компетенций тесно связано с целями, которые обычно ставятся педагогами-практиками при обучении профессиональному иностранному языку.

Основная, практическая, цель – формирование у студента профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции – системы знаний, умений и навыков эффективной коммуникации в иноязычной

среде на уровне, необходимом и достаточном для успешного межличностного, межкультурного, бытового и профессионального общения.

Стараясь достигнуть вышеуказанной цели, преподаватели иностранного языка все чаще используют активные методы обучения (АМО). Среди множества существующих видов АМО мы выделяем конструктивно–ролевые, проблемно-ролевые и дискуссионные игры. Практический опыт показал, что использование таких методов, как «дебаты», дискуссия на профессиональную тему,case-study, профессиональные проекты, например «Фирма» или «Турагентство», не только позволяют формировать навыки принятия решений, обучать взаимодействию и продуктивному сотрудничеству, но и способствуют развитию творческого потенциала в своей будущей профессии. Следует также отменить, что активные методы обучения иностранному языку помогают воспитывать инициативность, настойчивость и ответственность, что является неотъемлемыми качествами профессионала.

Нельзя не уделить особое внимание при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе использованию учебных деловых игр. Они позволяют формировать навыки и умения профессионального общения на иностранном языке, так как представляют собой практические занятия, моделирующие различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых. Деловые игры обеспечивают условия комплексного использования имеющихся у студентов знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи. Кроме того учебные деловые игры способствуют более полному овладению иностранным языком как средством профессионального общения. Существенным отличием деловых игр является моделирование в игре условий профессиональной деятельности, приближенных к реальным, и самой профессиональной деятельности[2].

Различные деловые игры помогают оценить профиль студентов как будущих работников. Перед проведением данных игровых заданий мы предлагаем провести тест «Ментальный коэффициент»(MQ), разработанный венгерскими специалистами Е. Ковач и Ж. Шалаи [4]. Данный инструмент позволяет оценить и проанализировать различные факторы автоматического мышления, т.е. те мысли, которые включаются у человека на «автомате» и приписывают событиям тот или иной смысл, окрашивая их либо позитивным, либо негативным восприятием ситуации. Позитивные установки являются фактором для быстрого движения по пути к достижению целей. Тест MQ описывает индивидуальный стиль мышления, который показывает, насколько эффективно и полно студенты используют свои знания и способности, составляющие их собственный трудовой потенциал.

С методической точки зрения деловые игры как представитель ролевых игр представляют собой целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и студентами, при разработке которого целесообразно придерживаться определенной последовательности:1)определение проблемы, содержания и учебной цели игры;2)определение основных признаков профессиональной деятельности студентов, подлежащих моделированию;3)выделение основных этапов, типичных проблемных ситуаций игры;4) определение конкретных целей деятельности в игре, функции ее участников, характера их межличностного взаимодействия в совместной игровой деятельности;5) подготовка сценария игры;6) определение правил игры;7) разработка системы критериев оценок игры и показателей для оценки игровых действий;8) распределение ролей между участниками игры;9) составление инструкций и материалов для всех участников игры [1].

Бесспорно, что роль преподавателя иностранного языка в профессиональном обучении отличается от роли преподавателя языкового вуза. Помимо основных лингвистических и языковых навыков и навыков преподавания преподавателю необходимо знание самого предмета, (экономика, медицина или горное дело),специфической профессиональной лексики и представление о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии. Особое внимание при этом приходится уделять преодолению проблем, которые можно объединить в пять категорий:

1) психологические трудности(сложность переквалификации из преподавателя общего иностранного языка в преподавателя иностранного языка для специальных целей);

2) концептуальные трудности (проблемы понимания содержания профессиональных текстов);

3) лингвистические трудности (незнание специфической лексики, подлежащей усвоению со стороны студентов);

4) методические трудности (сложность преподавания специфических навыков, характерных для данной области профессиональной деятельности, а также сложность адаптации общих методических принципов и подходов к конкретной группе обучающихся в профессиональной сфере);

5) организационные трудности (проблемы, возникающие при составлении программы или курса обучения с ориентацией на цели и задачи студентов) [4].

Нельзя не согласиться, что успешное преодоление преподавателями этих проблем будет способствовать организации занятий по дополнительной квалификации студентов, на которых студенты могут значительно повысить свой профессиональный уровень. Практика показывает, что большинству преподавателям иностранного языка в профессиональном обучении приходится не только формировать у студентов лингвистические и коммуникативные навыки и умения, но и знакомить их с дополнительными сведениями по специальности, обычно опускаемыми преподавателями – предметниками. Поэтому следующие подходы к решению этой проблемы могут быть эффективными:

1) использование на занятиях по иностранному языку материалов, знакомящих с базовыми понятиями специальности, так как очень часто преподаватели-предметники ошибочно полагают, что студенты в достаточной степени осведомлены об азах избранной профессии;

2) концентрирование внимания студентов на метаязыке (инструкциях и объяснениях преподавателя или учебника) как примере практического использования языка, но опираясь на методику специальности создание ситуаций, в которых студенты могли бы использовать полученные теоретические знания по специальности для решения практических проблем;

3) использование материалов, уже известных студентам, но представленных в другом ключе или с другой точки зрения;

4) создание ситуаций, в которых студенты могли бы использовать полученные теоретические знания по специальности для решения практических проблем [3.15].

Подводя итоги вышеуказанному, можно сказать, что современные активные и интерактивные методы обучения иностранному языку стимулируют не только личностную и интеллектуальную активность студентов, но и помогают формировать у студентов навыки и умения решать задачи профессионального общения. Все это наряду с саморазвитием и самопознанием в процессе обучения приводит к личностно-профессиональному развитию студентов.

Список литературы

1. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как инострнного.- М.:МГУ,1987.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.-М: Народное образование,1998.
3. Crofts J.N. Subjects and objects in ESP teaching materials.// English for Academic and Technical Purposes: Studies in honor of Louis Trimble, Rowley./ Ed. L. Selinker, E. Tarone, V. Hanzeli.- MA: Newbury House, 1981.
4. Gotti M. How successful can an ESP course by a non-specialist teacher be? // Teaching and the teacher. / Ed. S.Holden. The British Council Bologna Conference ,1984 .- Oxford: Modern English Publications, 1984.
5. What’s MQ? // Profile Training. The program that’s all about you. Management Training and Consulting. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http: //www.profiltraining.hu/index.php?page =mi_az_ MQ.

К ВОПРОСУ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Лисичко Е.В., Постникова Е.И.

Томский политехнический университет, г.Томск

На протяжении последних лет перспективным направлением в образовании студентов, является электронное обучение, направленное на повышение эффективности образовательного процесса, развития необходимых будущему инженеру компетенций. Под электронным обучением (англ. e-learning, сокращение от англ. ElectronicLearning) понимается система обучения при помощи информационных, электронных технологий. Исследования показывают, что для достижения высокого уровня профессионализма в любой из областей деятельности требуется, по крайней мере, 10 лет практики. В некоторых случаях требуемые навыки могут вырабатываться годами только потому, что ситуации, в которых они проявляются, возникают крайне редко. ElectronicLearning дает возможность смоделировать такие ситуации в нужном количестве и качестве и этим существенно ускорить процесс обучения с учетом личностных особенностей студента.

На протяжении нескольких лет в Томском политехническом университете (ТПУ) осуществляется разработка и апробация электронного обучения. Стратегия развития электронного обучения в ТПУ предполагает обеспечение до 80% дисциплин общеобразовательных программ электронными курсами, поддерживающими разные модели электронного обучения, такие как обучение с веб-поддержкой; смешанное обучение; полное

электронное обучение. Для реализации такого учебного процесса используется система управления обучением LMSMoodle.

Более подробно рассмотрим электронное обучение при изучении физики будущими инженерами. При использовании электронного курса по данной дисциплине решается одна из важных проблем обучения – создание индивидуальной траектории обучения каждого студента. Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий.

Благодаря электронному курсу изменяется подход к подаче лекционного материала. Теоретический материал, презентации лекций, видеоролики по данному материалу выставлены в электронном курсе, к которому студент имеет постоянный доступ и должен предварительно перед лекционным занятием ознакомиться с этим материалом и изучить. В связи с этим структура лекции изменяется и выстраивается следующим образом.В ходе лекции лектор отвечает на вопросы студентов, которые они готовят заранее, после ознакомления с лекционным материалом, разъясняет наиболее сложные и непонятные для студентов моменты, использует демонстрацию как иллюстрацию для объяснения физического явления, либо, отталкиваясь от опыта,создает проблемную ситуацию. Во время показа и объяснений демонстраций на лекции активизируется внимание студентов и развивается наглядно-образное мышление. Для развития других видов мышления необходима избыточность информации, повышения процесса понимания, а значит и запоминания, поэтому изучаемый материал необходимо рассматривать дополнительно на практических и лабораторных занятиях. Практические занятия призваны углубить, расширить, закрепить, детализировать полученные на лекции знания. Одним из условий обеспечения студентов глубокими и прочными знаниями по физике, а так же умениями использовать эти знания в дальнейшей профессиональной деятельности и в быту, является организация их деятельности по решению учебных задач. Решение учебных задач выполняет обучающую функцию (конкретизация и систематизация имеющихся у студентов знаний; применение физических законов в теоретическом и экспериментальном исследовании; углубленное усвоение физических закономерностей; обогащение содержания и объема понятий; установление связей между различными понятиями; усвоение формулировок законов и определений понятий; формирование у студентов видов деятельности, связанных с применением знаний в профессиональных ситуациях), развивающую функцию (формирование у студентов приемов мыслительной деятельности; развитие логического и образного мышления; формирование и развитие исследовательских, творческих, познавательных, практических и др. умений; формирование мировоззрения; расширение кругозора), воспитательную функцию (формирование у студентов личных качеств, таких как настойчивость при достижении цели, целеустремленность, сообразительность, усидчивость и т.д.). Для реализации вышеперечисленного, задачи в электронном курсе представлены по темам, имеют уровневую структуру, направлены на усиление междисциплинарных связей, посредством представления дополнительных блоков, содержащих темы, задания, вопросы, их чередование из различных учебных дисциплин. Интеграция знаний из разных областей, дает возможность студентам увидеть взаимосвязь изучаемых дисциплин друг с другом и их будущей специальностью. В результате интеграции, изучая одну дисциплину, студент углубляет свои знания, обобщает их, устанавливает причинно-следственные связи. Решеные задачи студенты сканируют и прикрепляют в электронном курсе, благодаря чему преподаватель может в реальном режиме времени оценивать задания студентов, давать рекомендации и консультировать в форуме.

Лабораторный практикум является важным звеном экспериментальной подготовки студентов в техническом вузе, так как выполнение лабораторных работ решает в процессе обучения физике следующие дидактические задачи: систематизация и углубление знаний; изучение экспериментального оборудования; формирование умений в организации и проведении эксперимента; развитие самостоятельности студентов в процессе учебно-познавательной деятельности. Для этого при выполнении лабораторных работ необходимо: задействовать экспериментальные творческие задания для выявления индивидуальных способностей студентов, вовлечения их в исследовательскую деятельность и подготовки к дальнейшей научно-исследовательской работе; выполнять сопряженные лабораторные работы, экспериментальная установка в которых представлена компьютерной моделью явления; предоставить возможность самостоятельно менять параметры процесса, управлять измерительными приборами, изменять характеристики материалов, получать различные функциональные зависимости, представлять информацию в виде графиков и таблиц, сравнивать результаты экспериментов. Благодаря использованию электронного курса у студентов появилась возможность работать с виртуальными установками, позволяющими менять параметры физических процессов, тем самым приближая их к работе в реальных условиях, и участвовать в совместных творческих проектах.

Важной особенностью является то, что у преподавателя появилась возможность организовать мониторинг по сбору, хранению необходимой информации о деятельности каждого студента, контролировать «посещаемость», активность и время их учебной работы в сети. Проводить контроль знаний студентов

посредством тестовых заданий по каждой теме и по результатам деятельности корректировать учебный процесс. Также в электронном курсе предусмотрена возможность проводить контрольные работы в on-line режиме.

Дополнительным материалом в электронном курсе является глоссарий, научные статьи по направлению обучения студентов, методические указания по решению задач, учебники.

Тестирование студентов после работы в данном курсе показало, что студенты заинтересованы работать в электронном курсе. Наиболее востребованными у них оказались теоретический материал, методические материалы по решению задач, видеоролики, тесты. Большой интерес вызвала работа с виртуальными лабораторными работами. Использование тестов, получение результатов обучения в реальном режиме времени повысило их мотивацию к изучению физики.

По результатам работы студентов и преподавателя в электронном курсе, можно сделать следующие выводы, что использование электронного курса эффективно при использовании соответствующей методики обучения, направленной на подготовку компетентных специалистов нового поколения.

Список литературы

1. Лисичко Е.В. Использование интерактивной образовательной среды в целях повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов при обучении физике в техническом вузе / Е.В. Лисичко, Е.И. Постникова // Новые информационные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции Екатеринбург, 13-16 марта 2012 г.. — Екатеринбург: РГППУ, 2012. — С. 184 – 186.
2. Лисичко Е.В. К вопросу формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения физики в техническом вузе [Электронный ресурс] / Е.В. Лисичко, Е.И. Постникова // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции, 20-21 марта 2014 г., Томск / Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ). — Томск: Изд-во ТПУ, 2014. — С. 316 – 318. —Режим доступа: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2014/C09/130.pdf
3. ЛисичкоЕ.В. Принципы построения информационно-образовательной среды как инструмента организации учебного процесса в техническом вузе [Электронный ресурс] / Е.В. Лисичко, Е.И. Постникова. —Режим доступа: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2014/C09/088.pdf
4. Электронное обучение в ТПУ [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://portal.tpu.ru/eL/system_elearning_TPU

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ ВУЗОВСКИХ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Мирошниченко Е.Н., Фролова В.П.

Воронежский государственный университет инженерных технологий, г.Воронеж

Для современного общества характерно изменение масштабов событий, уклада, появление инноваций, что ставит сложную проблему перед людьми, чьей задачей является подготовка будущих специалистов к дальнейшей профессиональной жизни. В связи с этим встаёт вопрос, как лучше подготовить подрастающее поколение к успешной и продуктивной жизни в будущем. Невозможно предсказать какими видами деятельности будут заняты через несколько десятилетий сегодняшние студенты. Чтобы эффективно действовать в будущее, нужен новый подход к их обучению и воспитанию сегодня. Важнейшим атрибутом открытого и демократического общества является критическое мышление, развитию которого способствуют методы активного обучения учащихся всех возрастов, независимо от изучаемого предмета.

Для людей мыслящих критически, понимание информации является отправной точкой, а не завершающим этапом обучения. Обладая критическим мышлением, человек знакомится с теми или иными идеями и рассматривает возможные последствия при их реализации. При этом он воспринимает их с разумной долей скептицизма и сопоставляет их с противоположными точками зрения. Критическое мышление - это сложный процесс творческого интегрирования идей и ресурсов, переосмысления и переформулирования понятий, информации. Это активный и интерактивный процесс познания, происходящий одновременно на нескольких уровнях. Зачастую критическое мышление работает на достижение определенной цели, но и в случае, когда цель не конкретна, оно ценно как один из видов творчества. Основными задачами проведения занятия, способствующего развитию критического, открытого мышления, являются: - активизация мышления; -

выделение цели учения; - организация дискуссии; - повышение мотивации учения; - активизация учебной деятельности; - стимуляция перемен в сознании; - стимуляция рефлексии; - отработка умения слушать разные мнения и задавать свои вопросы; - обеспечение обработки информации и совершенствование критического мышления.

Широкое применение глобальных сетей телекоммуникации позволило существенно видоизменить модель обучения студентов. Действительно, информационные ресурсы, находящиеся в распоряжении всех участников образовательного процесса при решении конкретных познавательных задач, практически не ограничены. Но за этим кроются и проблемы. Так, результаты обучения не всегда предсказуемы и гарантированы. А временные затраты могут быть неоправданно ёмкими. Кроме того, приобщиться к современной информационной культуре – значит накопить необходимый экзистенциальный опыт. Открытое информационное пространство влияет на эффективность социализации человека и формирует его социальный опыт, ценностные ориентиры и установки. В связи с этим, мы считаем, что необходимы исследования и разработки междисциплинарного характера, связанные с актуализацией гуманистического потенциала всех областей знания. В первую очередь, это должно коснуться модели обучения, включающей стиль партнёрских отношений всех участников в открытом образовательном пространстве. Для эффективного развития мышления всех участников образовательного процесса необходима интеграция знаний. «Интеграция» - это восстановление, восполнение, объединение частей в целое (integer – целый), причём не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие. Результаты интегрированного обучения проявляются в развитии творческого мышления студентов. Оно способствует не только интенсификации, систематизации, оптимизации учебно-познавательной деятельности, но и овладению грамотой культуры (языковой, этической, философской). А тип культуры, определяет тип сознания человека, поэтому интеграция чрезвычайно актуальна и необходима в современном обучении [2].

Из сказанного выше следует, что речь идёт не о противопоставлении гуманитарного и естественного научного образования, не о приоритете одного над другим, а об их единстве и взаимовлиянии. В настоящее время в абсолютном большинстве вузов на гуманитарных специальностях введены естественнонаучные дисциплины. Однако проникновение в методологию общенаучных дисциплин гуманитарных методов можно заметить как стабильно устоявшуюся тенденцию. А, ведь именно с помощью гуманитарных методологических средств идёт развитие таких сверхважных характеристик мышления, как интуиция, эмоциональные оценки, эвристические заключения. Поэтому мы рекомендуем в более широкой мере использовать в естественнонаучных дисциплинах методы, разработанные в гуманитарных областях.

Проведённое нами опытно-экспериментальное наблюдение показывает, что активизация творческой познавательной деятельности обучающихся осуществляется достаточно эффективно, если:

- для решения учебных задач обучающимися, привлекаются методы гуманитарной области знания: интуиция, эвристические методы, эмоциональные оценки, эвристические вопросы и др.;

- в учебном процессе применяются интенсивные методики разнообразной творческой деятельности: дискуссии, ролевые игры, моделирование будущей профессиональной деятельности;

- максимально используются резервные возможности личности обучающегося в развитие его творческих способностей и, при этом, всячески стимулируется процесс перехода воспитания в самовоспитание.

Нет необходимости приводить особые доводы в пользу образовательных технологий, в основе которых лежит концепция комплексного использования естественнонаучных и гуманитарных методов для формирования профессиональной компетенции будущих специалистов.

В плане поиска реальных путей реализации в учебном процессе принципа опережающего обучения весьма перспективным представляется направление, связанное с формированием у обучающихся рациональных познавательных действий. Такие действия принадлежат к числу интегрированных систем умственных действий, призванных обеспечить учащимся:

- усвоение учебного материала на минимальном множестве факторов, раскрывающих достаточно полно его сущность;

- реальную возможность выйти за рамки усвоенной информации;

- экономное, исключающее любые перегрузки, использование потенциальных возможностей логического мышления и памяти;

- возникновение твёрдой уверенности в том, что учебный материал усвоен.

Преподаватель, интегрирующий на занятиях различные междисциплинарные связи. Должен учитывать противоречия сущности познания и в процессе преодоления стандартов мышления опираться в работе на вариативное и константное, повторяющееся и неповторимое, случайное и закономерное, ясное и интуитивное, находить меру их взаимодействия как внутри одного предмета, так и между несколькими - это особенно актуально для такого предмета, как иностранный язык. Задачи интегрирования образования в вузе, по нашему

мнению, следующие: - формирование системы ценностных знаний, раскрывающих ценностные аспекты науки, искусства путём обобщения и развития мировоззренческих и практических идей; - формирование общих для различных предметов познавательных, практических и оценочных умений и выработка на их основе правильных оценочных суждений; - формирование на основе системы обобщённых знаний и умений диалектического взгляда на мир, нравственно-эстетических идеалов, создающих основу для морально-ценностных ориентаций личности в её жизнедеятельности; - формирование критического, продуктивного мышления студентов, которое способствует приобретению жизненных навыков, обеспечивающих личный рост и индивидуальное развитие, межличностных навыков, самоопределение молодых людей [2].

Многие методические современные изыскания связаны с применением интерактивных методов обучения. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова “interact”. “Inter” - это «взаимный», “act” – «действовать». «Интерактивный» - способный взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучаемого.

В настоящее время методистами и преподавателями-практиками разработано немало интерактивных форм групповой работы. Наиболее известные из них – «вертушка», «аквариум», «большой круг», «мозговой штурм», «дебаты». Эти формы эффективны в том случае, если на практическом занятии обсуждается какая-либо проблема, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или из собственного жизненного опыта.

Все, перечисленные выше, тенденции характерны для образовательного пространства как в техническом вузе, так и в гуманитарном вузе, что позволяет утверждать, что идеи открытого образования в настоящее время уже начали внедряться в сознание общества. Однако продолжает существовать принцип, который объединяет и сторонников традиционного подхода к образованию, и приверженцев открытого образования. Это принцип гуманизации образования, предполагающий отношение к студенту как к самостоятельной, творческой личности, как к инициативному, неповторимому в своей индивидуальности субъекту образовательного процесса.

Список литературы

1. Куприянов М.П. Дидактический инструментарий новых образовательных технологий // Высшее образование в России – 2001. - №1. – С. 124-126.
2. Околелов О.П. Дидактическая специфика открытого образования // Педагогика. – 2009. - №6. – С. 45-48.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ КАК ФАКТОР ЕГО БУДУЩЕЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА

Мухорьянова О.А., Уварова Н.Н.

Северо-Кавказский федеральный университет, г.Ставрополь

Современная система образования призвана обеспечить рынок труда специалистами, владеющими не только определенным уровнем знаний, соответствующих выбранной в качестве желаемой профессии, но и способными максимально быстро и эффективно включится в процесс профессиональной деятельности.

На сегодняшний момент работодатели тратят массу усилий и времени на профессиональную адаптацию молодых специалистов, зачастую можно услышать обидную для вузов фразу «забудьте все, чему вас учили в институте…», и «чему полезному могут научить эти теоретики…». Данный стереотип, к сожалению, нивелирует все старания образовательного учреждения, направленные на обучение, снижают роль вуза до заведения, используемого лишь для получения заветной «корочки», необходимой отделу кадров для оформления молодого кадра на работу. Родители студента в этом контексте зачастую подбирают место учебы, не исходя из желаний и способностей ребенка, а руководствуясь возможностью его трудоустройства. У самих студентов в этом случае отсутствует мотивация к получению системных, комплексных знаний, необходимых для ведения конкурентной борьбы на рынке труда, поскольку они уверены в своей, пусть не самостоятельной, но профессиональной занятости. Конечно, такой подход существенным образом снижает желание студента получать максимум знаний в вузе и овладевать всеми тонкостями будущей профессии.

При этом руководство страны ставит перед образовательными учреждениями задачу подготовки именно практикоориентированных, востребованных, конкурентоспособных уже в первые годы работы бакалавров и магистров. В рамках реализации этой задачи проводится реформа системы образования, ужесточаются

требования к проверке качества работы образовательных учреждений, усиливается связь между вузами и предприятиями-работодателями. Последнее является одним из ключевых факторов успеха в процессе подготовки будущего специалиста, обеспечивая реализацию маркетингового подхода в деятельности образовательного учреждения. Цепочка «вуз со своей системой обучения, программами, возможностями» - «предприятие со своими требованиями, зачастую далекими от того комплекса знаний, с которыми приходит выпускник», постепенно трансформируется в цепочку «предприятие со своими требованиями, запросами, условиями» - «вуз, обеспечивающий требования работодателя».

Исходя из вышесказанного, важнейшей задачей образовательных учреждений на сегодняшний момент является создание условий, необходимых для обучения высококлассных специалистов, востребованных на рынке труда даже с «нулевой» трудовой книжкой, конкурентоспособных и легко адаптивных к постоянно меняющимся условиям рыночной экономики.

Экономические специальности в данном аспекте являются одними из наиболее сложных и трудно приспосабливаемых, учитывая широкий спектр обязанностей экономистов. Отраслевая специфика предприятий, меняющиеся системы налогообложения и подходы к экономическому анализу, усложнение задач, стоящих перед экономистами в рамках их трудовой деятельности, а также индивидуализация информационно-программного обеспечения в отдельно взятых организациях – все это требует постоянного обновления как уровня знаний профессорско-преподавательского состава вуза, так и его материально-технического оснащения, а также постоянного взаимодействия с предприятиями – работодателями.

В качестве основных условий для формирования конкурентоспособности студентов экономических направлений вуза должны выступать:

- активизация познавательной и практической деятельности, заключающаяся в формировании у студентов навыков самообучения, планирования, организации системы самопознания, организации контроля и оценки полученных знаний. Важным моментом в данном направлении будет являться то, что действовать необходимо на основании выявленных у студентов интересов, способностей, склонностей;

- включение инноваций в образовательный процесс. Под инновацией в данном случае стоит понимать способность образовательной системы воспринимать, создавать, реализовывать новшества, уходя от изживших себя с точки зрения эффективности методов обучения. В образовательном учреждении видами инновационной деятельности могут считаться научно-исследовательская, опытно-конструкторская, а также подготовка и переподготовка кадров по инновационным технологиям обучения. Большую роль здесь могут сыграть образовательные курсы для преподавателей по интерактивным формам обучения, в том числе с привлечением практиков хозяйственной деятельности;

- организация социального партнерства высшего профессионального образовательного учреждения, заключающаяся, прежде всего, в возрождении и укреплении взаимосвязи вуза с практикой, в первую очередь, с работодателями. Роль социального партнерства заключается, прежде всего, в формировании мотивационной среды, предназначенной для подготовки настоящих профессионалов, полностью реализующих свои физические, интеллектуальные и творческие силы и способности в рамках будущей профессии.[3]

Личная конкурентоспособность студента экономического направления может быть определена как его «способность обеспечить себе к моменту окончания вуза достаточно высокие показатели уровня знаний, умений, навыков, возможность максимальной реализации своих возможностей и потенциала в условиях ожесточающейся конкуренции на рынке труда». [1]

Личная конкурентоспособность студента складывается из трех блоков: его личные качества, стратегические и тактические факторы поведения. Безусловно, наиболее перспективными с точки зрения конкурентоспособности личными качествами можно считать целеустремленность, высокую степень обучаемости, мобильность, коммуникабельность, умение работать в команде, наличие лидерских качеств и стремление к инновациям. Стратегическими факторами поведения студента можно считать его нацеленность на жизненный успех, стремление овладеть профессией с 1-го курса, самоконтроль жизнедеятельности, высокий уровень конкурентоспособности, планирование жизни и карьеры. Тактическими же факторами поведения студента выступают его активность в учебе и внеучебной деятельности, определенный уровень культуры, владение этикетом, умение грамотно общаться, в том числе и на профессиональные темы, личная организованность, умение планировать свою деятельность.

Безусловно, формирование такой личности является, в том числе, и заслугой внешних факторов, таких, как семья, школа, друзья и знакомые, непосредственно вуз и привлечение работодателей.

В качестве механизмов управления личной конкурентоспособностью студентов экономических направлений в период обучения в вузе выступают самоопределение, саморазвитие и самомаркетинг, стратегия и тактика поведения в период обучения, их корректировка, а также непрерывное развитие способностей и

совершенствование личных качеств. Безусловно, для эффективного функционирования данных механизмов необходима всесторонняя поддержка вуза. [2]

Во-первых, возникает необходимость диагностики способностей студентов на первых курсах с целью определения их дальнейшего пути развития, возможность внутривузовского перевода между разными направлениями по согласованию с родителями;

Целесообразным является также регулярное анкетирование студентов с целью выявления индивидуальных особенностей и склонностей, формирование микрогрупп по направлениям и интересам.

Применение индивидуализированного подхода к обучению, тьюторство позволят обеспечить развитие именно определенных склонностей и навыков студентов, необходимых в последующем процессе реализации его профессиональных качеств. Учитывая трансформацию требований к профессорско-преподавательскому составу экономических кафедр, одним из которых является привлечение практиков, наличие базового образования, соответствующего преподаваемым дисциплинам, данный пункт реализовать достаточно просто. Сферы интересов студентов, соответствующие профессиональным интересам педагогов, могут формировать своего рода научные группы и направления, идущие в рамках учебного плана, а не только во внеучебное время, что позволит не только повысить качество преподавания, но и сделать само направление подготовки более мобильным, эффективным.

Связь с работодателем необходимо обеспечивать не только в процессе прохождения практики, но и с точки зрения применения методов целевого обучения, «под заказ». Так, к примеру, в рамках учебного плана можно выделить блок дисциплина, направленных на освоение конкретных, практических навыков под руководством или контролем потенциального работодателя. И данные дисциплины не должны быть обязательными для всей академической группы, работать необходимо с микрогруппамипо нескольким направлениям одновременно. При этом полученные в процессе освоения этих дисциплин знания, умения и навыки должны быть отражены в выпускной квалификационной работе, вторым научным руководителем которой опять-таки должен выступать заинтересованный в студенте работодатель. Выпускная квалификационная работа должна выступать не только завершающим этапом обучения студента, но и «пропуском» в мир практической профессиональной деятельности.

Важным, на наш взгляд, является также активизация внеучебной деятельности с целью формирования гражданина с активной жизненной позицией. Интересен в данной плане опыт одного из филиалов государственного вуза, выдающего вместе с дипломом студенту «зачетную книжку активной жизненной позиции», в которой представлены все мероприятия, в который участвовал выпускник за весь период обучения. В данном документе отражается его научная, и общественная деятельность, не показанная в дипломе. На основании данной книжки потенциальный работодатель может сделать вывод о том, каким был студент в период обучения, только ли чистым «академиком», осваивающим перечень необходимых дисциплин, или же активным человеком, умеющим совмещать учебную деятельность с иными видами занятости. Подобное знание содержания студента в период обучения позволит определить тип его темперамента, сферу научных интересов, дополнительные навыки и качества и привести к мнению о предоставлении определенного рабочего места с индивидуальными должностными обязанностями.

Таким образом, вырисовывается схема формирования будущего конкурентоспособного работника в течение всего времени его нахождения в образовательном учреждении.

Список литературы

1. Горшкова О.В., Фалько Л.Ю. Новые компетенции в триаде «преподаватель-студент-работодатель» как обеспечение конкурентоспособности университета // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2013.№3(21). С. 165-171.
2. Лесовой С.Ф. Эффективное формирование конкурентоспособности студентов: факторы и условия // Среднее профессиональное образование. 2009. №6. С. 5-9.
3. Резник С.Д., Сочилова А.А. Личная конкурентоспособность студента // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011.№24. С. 408-416.

СЕКЦИЯ №8.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

Владимирова Е.В.

Московский государственный юридический университет (МГЮА) имени О.Е. Кутафина

Концепция развития образования в настоящее время в качестве основного направления предлагает личностно-ориентированный подход, при котором основной задачей является не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для оптимального проявления и всемерного развития личностных функций педагогического взаимодействия [2]. В связи с этим особую роль приобретают продуктивные технологии, целью которых является создание комплекса оптимальных условий для развития личности обучающегося.

В современной дидактике существует большое количество педагогических технологий, призванных решать те или иные актуальные задачи. Общими, интеграционными характеристиками этих технологий являются следующие: создание комплекса оптимальных условий для развития личности обучающегося; наличие активного взаимодействия между педагогом и обучающимися как субъектами педагогического процесса; в качестве главных приоритетов выступают деятельность, общение, возможность для самовыражения, процессуальность и самореализация обучающихся и педагогов в педагогическом процессе; рефлексия обучающимися собственного опыта творческой деятельности и преобладание проблемно-поисковых и интерактивных методов [8].

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации, процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития и саморазвития[6, 7]. Поскольку педагогический процесс предусматривает обмен деятельностью обучающего и обучаемых, рефлексия в педагогическом процессе включает следующие виды рефлексии:

- педагогом своей педагогической деятельности;
- педагогом деятельности обучающихся;
- обучающимся своей деятельности;
- обучающимся деятельности педагога;
- педагогом педагогического взаимодействия;
- обучающимся педагогического взаимодействия.

По своей главной сути природа человеческой субъектности находит свое выражение в способности к рефлексии. Субъект характеризуется наличием сознания и самосознания, а также потребностью в познании, т.е. в приобретении знаний, постижении закономерностей и причинно-следственных связей объективного мира, ассимиляции этих знаний и их творческой переработке. В сознании субъекта на основе динамики его деятельности, изменений ее задач и событий отражается способ его действий [1, с.161]. Сознание – это рефлексия субъектом действительности, своей деятельности и самого себя, как писал выдающийся психолог А.Н. Леонтьев [9, с.97].

Как было уже сказано, рефлексия является важнейшим условием оптимизации процесса развития и особенно саморазвития всех участников образовательного процесса [6]. Рефлексии, являющейся одним из первых звеньев творческого процесса, свойственны следующие функции:

- диагностическая, которая констатирует уровень развития участников педагогического процесса, уровень дидактического материала и уровень взаимодействия;
- мотивационная, которая определяет характер и направленность, а также результативность взаимодействия обучающего и обучаемого;
- коммуникативная, которая представляет общение обучающего и обучающегося;
- коррекционно-проектировочная, которая побуждает участников педагогического процесса моделировать свою деятельность, внося необходимые и целесообразные изменения;
- организаторская, которая способствует процессу оптимизации деятельности в процессе взаимодействия обучающего и обучающегося;
- смыслотворческая, что представляет для нас наибольший интерес в рамках данного исследования – формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их действия.

Способность к рефлексии в условиях современного высшего образования проявляется в творческом характере деятельности обучающегося. Различные типы и уровни проявления обучающегося имеют определенные атрибутивные характеристики [9]. Среди основных качественных критериев, выделяемых для студентов юридического профиля, необходимо выделить следующие:

- способность и готовность будущего юриста успешно адаптироваться к постоянно меняющейся социокультурной ситуации и участвовать в ее преобразовании в качестве сотрудников правоохранительных органов;

- способность осознавать ответственность за создание условий своего развития как личности и как профессионала в сфере юриспруденции;

- потребность в активном и творческом отношении к образованию и обучению, к проявлению самостоятельности в образовательной, а в дальнейшем - и в профессиональной деятельности;

- способность превращать собственную образовательную деятельность будущего специалиста юридического профиля в предмет практического совершенствования, стремление к личностной и профессиональной самореализации;

- грамотное соотношение исполнительской и организаторской роли в деятельности будущего сотрудника правоохранительных органов, стремление к личностной и профессиональной (юридической) самореализации;

- отношение к себе как к субъекту образовательной деятельности и жизнедеятельности, направленность образовательной деятельности в рамках юридического образования на личное, профессиональное и общественное развитие;

- стремление к созданию индивидуального смысла и творческого отношения к явлениям и ситуациям, возникающим в процессе обучения специалистов юридического профиля.

Какова же процедура рефлексии в процессе обучения иностранному языку будущих юристов? Сначала субъект педагогического взаимодействия вербально фиксирует свое состояние [4]. Разумеется, это чрезвычайно важно для будущего юриста, ведь нельзя работать с людьми, не умея оценить их эмоциональное состояние. Что касается лингвистической составляющей данного вида взаимодействия, здесь, безусловно, от преподавателя требуется подбор дидактического материала в виде грамматических и специальных лексических структур, необходимых для описания своего состояния [5]. Необходимый дидактический материал должен быть разработан и предоставлен обучающимся для того, чтобы они могли грамотно рассказать:

- о чувственно-эмоциональном состоянии (радость или разочарование, огорчение, недоумение, благодарность, скованность, дискомфорт или, наоборот, удовлетворение и т.д.);

- об интересах и потребностях (какие познавательные и творческие интересы появились в процессе обучения, является ли проявление данного интереса активным или пассивным и т.д.);

- о мотивационно-гностическом состоянии (насколько данная деятельность оказалась значимой для обучающегося, произошло ли углубление и систематизация знаний и т.д.);

- о сознании и ценностной ориентации (произошло ли осознание своей деятельности, как изменилась самооценка в процессе данной деятельности, как расширился спектр ценностей;

- какие умения были приобретены в процессе данного взаимодействия и т.д.

Вторым шагом в процедуре рефлексии является определение субъектом причин зафиксированного состояния развития личности. Это требует определенных аналитических способностей и довольно продвинутого уровня знания иностранного языка [4]. Среди причин можно назвать интересное содержание, благоприятную атмосферу, успешность взаимодействия, личностная ценность, значимость обсуждаемых проблем, инновационные педагогические технологии, творческое решение проблем, полилог и диалог [7].

Заканчивается процедура рефлексии, как одного из дидактических приемов обучения, оценкой эффективности своего развития в процессе данной деятельности. Под оценкой подразумевается мнение самого субъекта педагогического взаимодействия как самого уровня развития, так и воздействия на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия: деятельности, педагогических технологий, содержания; установление обучающимся качества реализованного взаимодействия [8, 10]. При этом критериями оценки служат состояние мотивов, деятельности, а также эмоциональное состояние субъектов педагогического процесса. Одним из предлагаемых методов является рефлексивная мишень:

1. На смартборде преподавателем рисуется мишень, которая делится на 4 сектора: 1 – содержание; 2 – форма взаимодействия; 3 – деятельность педагога; 4 – деятельность студента на данном семинаре.

2. Студенты группы поочередно подходят к компьютеру и с его помощью на смартборде в каждом из секторов ставят балл от 0 до10 («стреляют в мишень»). Если студент низко оценивает состоявшееся взаимодействие, то он ставит оценку в поле «0». Если студент высоко оценивает данный аспект взаимодействия, то отметка ставится в поле «10».

3. После того как каждый студент поставил 4 отметки (по одной в каждом секторе - «выстрелил по мишени»), рефлексивная мишень сохраняется в базе данных группы с тем, чтобы любой студент и преподаватель имели возможность посмотреть и проанализировать результат.

Другими методами, стимулирующими рефлексию и творческую активность обучающихся, являются методы «цепочка пожеланий», «заверши фразу».

Цепочка пожеланий

1. Каждому участнику семинара предлагается в определенной последовательности (по цепочке) обратиться с пожеланиями к себе и соседу по семинарскому занятию и оценить итоги педагогического взаимодействия.

2. В такой же или обратной последовательности преподаватель предлагает студентам высказать пожелания по какому-либо аспекту изучаемого материала в рамках календарно-тематического плана на следующее занятие.

3. Преподаватель завершает цепочку пожеланий, подводя итог данного семинара и при необходимости внося коррективы в домашнее задание с учетом пожеланий студентов группы.

Заверши фразу:

1. Для выявления мнения о происшедшем педагогическом взаимодействии, а также с целью проверки усвоенного лексического и тематического юридического материала студентам предлагается завершить ряд фраз, которые заранее подготовлены преподавателем, а в конце семинара выводятся на смартборд.

2. Преподаватель должен выделить основные моменты изучаемого материала, а также включить в перечень высказывания, которые помогут оценить эмоциональное состояние студента и его настроенность на творчество в рамках изучаемого материала.

3. В качестве примера можно привести список вопросов, которые были заданы преподавателем по окончании семинара, на котором происходило изучение Декларации прав человека [3, с. 205]:

1)«Права человека в моем представлении – это...»

2)«Наиболее серьезными нарушениями прав человека являются...»

3)«События на Украине говорят о том, что права человека там...»

4)«Главным условием прекращения конфликта в Украине и восстановлением там прав человека являются ...»

В результате применения методов личностного подхода при осуществлении педагогического процесса обучения будущих юристов, именно личность выступает как цель, результат и главный критерий эффективности всего педагогического процесса. Применение рефлексии как одного из важнейших компонентов личностно-ориентированного обучения в вузе опирается на саморазвитие профессиональных и творческих навыков студентов, которые реализуются в деятельности по преобразованию действительности в интересах как отдельной личности, так и всего общества. Как отмечают авторитеты в области дидактики (А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская и др.) именно в деятельности, на основе правильно организованного процесса рефлексии, личность получает возможность для самовыражения и творческого применения своих способностей [1, 9]. Хорошее знание иностранного языка послужит катализатором успешного совершенствования специалиста как в личностном, так и в профессиональном плане.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: дис. …доктора пед.наук. – Тюмень, 1997.
3. Английский язык для юристов. Учебник для бакалавров // Проспект, М., 2014.
4. Ариян М.А. Технология социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы // Иностранные языки в школе. – 2008. - № 7. – с.2-8.
5. Барышников Н.В. особенности межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком// Обучение межкультурной коммуникации в различных условиях: Сб. науч. статей. – Пятигорск, 2000.
6. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. – М., 1982.
7. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособие по спецкурсу. Л., 1991.
8. Ильин Г.Л. Педагогическая технология новой образовательной парадигмы // Образовательная технология. – 2008. - № 3. – с.110-119.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
10. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности// Вопр. психологии. -1996. № 1. С.5-19.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ

Царева Е.Н.

Муромский институт (филиал) ФГОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г.Муром

В настоящее время существует необходимость комплексного внедрения в учебный процесс современных компьютерных технологий. Важным направлением модернизации учебного процесса является разработка модели обучения, которая бы позволила оптимизировать процесс обучения, то есть за минимальный промежуток времени освоить максимальное количество информации, и дать наилучший результат.

Для того чтобы можно было предоставить обучаемому индивидуальную траекторию обучения, необходимо до начала процесса обучения определить основные характеристики обучаемого, которые позволят учесть его текущие знания, умения, навыки, а также его личные особенности и предпочтения. Эти характеристики составят модель обучаемого.

Построение модели в данном случае подразумевает определение текущего состояния обучаемого, а также действий, при которых знания учащегося за заданный промежуток времени достигают максимального соответствия с изучаемым объектом (дисциплиной), находящимся в этой же системе.

Для того чтобы реализовать систему оптимизации учебного процесса, учесть все факторы, влияющие на процесс обучения, которые будут участвовать в формировании индивидуальной траектории учащегося [4, с. 162-164]:

1. материальное положение;
2. состояние здоровья;
3. наличие свободного времени;
4. наличие других каких-либо интересов, несвязанных с учебной деятельностью;
5. поддержка/отсутствие поддержки со стороны окружающих;
6. желание/нежелание учиться;
7. самоорганизация (способность к самостоятельным занятиям);
8. общение с другими студентами и преподавателями;
9. факультативная деятельность/дополнительные занятия по предмету;
10. черты характера/особенности памяти, поведение.

При учете факторов, влияющих на процесс обучения, также важно учитывать и их взаимодействие между собой. Для определения влияния факторов друг на друга используется корреляционный анализ и регрессионный анализ.

С помощью корреляционного [3, с. 569] и регрессионного анализов было определено взаимное влияние факторов.

Таблица 1

Определение влияния факторов с помощью корреляционного анализа

Факторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ω_1	0,452	0,165	0,123	0,336	-0,11	0,012	0,036	-0,23	0,143
2	0,452	ω_2	0,236	0,145	0,285	-0,05	-0,06	0,025	-0,14	0,169
3	0,165	0,236	ω_3	0,281	0,039	0,022	-0,21	0,068	0,169	-0,16
4	0,122	0,145	0,281	ω_4	0,014	-0,05	0,031	0,114	0,01	-0,13
5	0,336	0,285	0,039	0,014	ω_5	0,168	0,045	0,237	-0,07	0,101
6	-0,11	-0,05	0,022	-0,05	0,168	ω_6	0,28	0,010	0,069	-0,05
7	0,012	-0,06	-0,22	0,031	0,045	0,28	ω_7	0,312	0,093	0,112
8	0,036	0,025	0,068	0,114	0,237	0,010	0,312	ω_8	0,181	0,119
9	-0,22	-0,14	0,169	0,009	-0,07	0,069	0,093	0,181	ω_9	0,130
10	0,143	0,169	-0,16	-0,13	0,101	-0,05	0,112	0,119	0,130	ω_{10}

Анализ строки коэффициентов корреляции позволяют сделать вывод о факторах, которые могут быть

включены в модель множественной корреляционной зависимости. Если коэффициент корреляции $r < 0,25$, то фактор считается мало влияющим на исследуемый параметр и может быть исключен из уравнения регрессии. В соответствии с условием оставляем для построения регрессионной модели факторы x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, x_7, x_8 (Табл.1).

Для того чтобы понять взаимодействие выбранных факторов между собой не только количественно, необходимо составить уравнения регрессии и оценить полученные уравнения.

Взаимодействие факторов 1 и 2 ($x_2 = f(x_1)$) позволило получить логарифмическое уравнение регрессии первого порядка:

$$x_2 = 2,206 \cdot \ln(x_1) + 1,321.$$

Взаимодействие факторов 3 и 4 ($x_4 = f(x_3)$) позволило получить полиномиальное уравнение регрессии высшего порядка:

$$x_4 = 0,010 \cdot x_3^3 - 0,255 \cdot x_3^2 + 2,073 \cdot x_3 + 0,812.$$

Поскольку фактор 1 взаимодействует одновременно с фактором 2 и 5 ($x_5 = f(x_1,x_2)$), необходимо составить уравнение множественной регрессии для двух факторов (для факторов 1 и 2):

$$x_5 = a_0 + a_1 \cdot x_1 + a_2 \cdot x_2.$$

Необходимо определить коэффициенты уравнения a_0, a_1, a_2. Для этого необходимо использовать парные коэффициенты корреляции из Табл.1:

$r(x_1x_5) = 0,33688;$

$r(x_2x_5) = 0,2856;$

$r(x_1x_2) = 0,452276;$

а также их среднеквадратические отклонения:

$\sigma x_1 = 2,696294;$

$\sigma x_2 = 2,5134;$

$\sigma x_5 = 2,7798.$

Тогда коэффициенты уравнения будут выглядеть следующим образом:

$a_1 = -0, 02066;$

$a_2 = -0,1677;$

$a_0 = 6,58556;$

Уравнение множественной регрессии:

$$x_5 = 6,58556 - 0,02066 \cdot x_1 - 0,01677 \cdot x_2.$$

Взаимодействие факторов 6 и 7 ($x_7 = f(x_6)$) позволило получить полиномиальное уравнение регрессии высшего порядка:

$$x_7 = 0,020 \cdot x_6^4 - 0,475 \cdot x_6^3 + 3,781 \cdot x_6^2 - 11,09 \cdot x_6 + 15,39.$$

Взаимодействие факторов 7 и 8 ($x_8 = f(x_7)$) позволило получить полиномиальное уравнение регрессии высшего порядка:

$$x_8 = 0,030 \cdot x_7^3 - 0,553 \cdot x_7^2 + 3,231 \cdot x_7 + 0,563.$$

Затем было составлено общее уравнение математической модели, характеризующее работу системы оптимизации учебного процесса:

$к = \omega_{21} \cdot f(x_1) + \omega_{34} \cdot f(x_3) + \omega_{125} \cdot f(x_1,x_2) + \omega_{67} \cdot f(x_6) + \omega_{78} \cdot f(x_7)$, где к – параметр влияния факторов на процесс обучения.

Для работы системы опттимизации учебного процесса создана база данных, хранящая входные и выходные данные системы.

С данными, содержащимися в таблицах БД, можно выполнять различные действия: редактировать их, удалять, добавлять.

Для реализации данной информационной системы были созданы четыре формы, каждая из которых выполняет определенную функцию: главная форма, на которой отображены данные из базы данных. С помощью данной формы можно осуществлять поиск записей в БД и их удаление. Вторая форма используется для добавления данных в базу данных. Третья форма предназначена для добавления предпочтений студентов по факторам, влияющим на процесс обучения.

Значения самих факторов определяются для каждого обучаемого индивидуально перед началом формирования траектории обучения. Часть значений определяется различными тестами, а остальные опросом обучаемых. Каждому варианту ответа присваивается собственное значение. Все собственные значения равноценные и означают конкретную рекомендацию в ходе формирования индивидуальной траектории обучения.

Для того чтобы выявить психологические черты каждого учащегося и определить, на сколько тот или иной учащийся способен к самоорганизации, студенты тестируются по методу Г. Айзенка [2, 15] и Р.Б. Кеттелла [1, с.

55 - 81, 96-97].

По имеющимся данным программа автоматически определяет индивидуальную траекторию обучения для каждого учащегося: определяется уровень обучения учащегося с определенными рекомендациями по той или иной дисциплине, а также количество часов, необходимых для самостоятельных занятий или занятий с преподавателем. При необходимости данную информацию можно вывести в документ Microsoft Office Excel и сохранить её.

Разработка новых признаков, алгоритмов и методов системы оптимизации учебного процесса является новым подходом к автоматизации процесса обучения в различных учебных заведениях. Функциональные возможности современных систем оптимизации учебного процесса предусматривается расширить за счет увеличения наборов признаков и введения новых алгоритмов для разработки данной системы. Это даст возможность повышения качества освоения учебного материала и повышения уровня знаний учащегося.

Список литературы

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001.
2. Лихтенштейн В.И., Конашков В.В. Определение типа темперамента по тесту Г. Айзенка. Учебное электронное текстовое издание. Информационный портал УрФУ, режим доступа http://www.ustu.ru, 2013.
3. Царева Е.Н. Определение взаимодействия факторов, влияющих на процесс обучения, с помощью корреляционного анализа. // Будущее технической науки: сборник материалов XIII Международной молодежной научно-техн.конф.; НГТУ им. Р.Е. Алексеева. – Нижний Новгород, 2014.
4. Царева Е.Н. Факторы, влияющие на процесс обучения. Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции 31 декабря 2014 г: в 6 ч / Под общ. Ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть VI.

ПОНЯТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Чурсинова Н.В., Радионова А.О.

Армавирская Государственная Педагогическая Академия, г.Армавир

На нашей планете существует больше чем две тысячи этнических общностей. Благодаря современной глобализации усиливаются межэтнические взаимодействия, и, к сожалению, достаточно часто происходят конфликты на национальной почве.

Сложной социальной проблемой современности является проблема, которая обостряется на почве взаимоотношения между людьми, представляющими разные национальности. Представители этнических групп стремятся к межэтнической интеграции, хотят установить единое культурное, экономическое и информационное пространство и из-за этих стремлений нередко появляются открытые противостояния.[3]

Различные международные организации, например, ЮНЕСКО и ООН, предлагают воспитывать людей на основе мира и дружбы между представителями различных национальностей, именно это должно быть важнейшей целью воспитания и образования. В ст. 26 Всеобщей декларации прав человека сказано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами…».

Огромное значение для воспитания имеет такое определение в правовых документах государств, так как представляет собой соблюдение прав и свобод личности без разделения людей на нации, расы и религии.[5]

При этом важна организация межнационального взаимодействия и общения.

Общение является главным фактором в формировании личности и средством воспитания. Оно способствует регуляции поведения человека, его отношения к другим людям, создает условия к целенаправленному регулированию чувств, оценок, поведения.

Межнациональное общение будет являться:

- ✓ процессом взаимодействия между представителями разных наций по поводу различных аспектов жизни;
- ✓ процессом определения взаимосвязей и взаимоотношений в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и придерживаются различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями и чувствами.[1]

Можно выделить уровни межнационального общения: межгосударственной, внутри одного государства, межгрупповой, межличностный. Последние два, представляют предмет педагогики, они обусловлены культурными традициями, обычаями народов, системой их воспитания.

Выделяют 3 характера межэтнических отношений:

- дружественный;
- нейтральный;
- конфликтный.

Конкретной формой проявления взаимодействий между представителями разных этносов будет являться межнациональное общение. Человек в таком общении станет носителем национальных чувств, сознания, языка, культуры.

Средством гармонизации межнациональных отношений является формирование культуры межнационального общения. Существует несколько трактовок данного понятия:[2]

Культура межнационального общения - является совокупностью специальных знаний, умений, убеждений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических общностей, которые позволяют на основе межкультурной компетентности быстро и безболезненно достигнуть взаимопонимания и согласия в общих интересах. (Крысько);

Культура межнационального общения - составная часть духовной жизни общества, а также общечеловеческой культурой и включает знания общепринятых норм, правил поведения в обществе, эмоционально-положительные реакции на межэтнические явления и процессы в жизни;

Культура межнационального общения выступает сводом правил, ограничением свобод, позволяющие конкретной личности и народу в целом не быть ущемленными в правах и свободах и не ущемлять и не оскорблять права и чувства других народов.

Культура межнационального общения - это особый тип культуры представителей разных национальностей, характеризующиеся как взаимодействие этнических культур, которые проявляются в национальном самосознании личности, терпении, такте и стремление к межэтнической гармонии в различных сферах. [4]

Понятие "толерантности" является одним из главных понятий, которое характеризует понятие культуры. Если перевести слово "толерантность" на русский язык, то мы видим, что оно означает терпение. Хотя такой перевод не полностью будет отражать понимание данного понятия в современном мире. Сегодня общество рассматривает толерантность одним из оснований для конструктивного общения людей в различных сферах жизни общества, так же выступает нормой в гражданском обществе. Так же толерантность можно рассмотреть целостным проявлением личности, которое выражается в положительном взаимодействии между членами общества, при условии сохранения индивидуальности любого человека, а так же взаимного уважения и равноправия сторон.

Межэтническую толерантность можно понять намного шире, нежели простая терпимость к представителям других этнических групп. В это понятие можно включить такие принципы как:

- ✓ общечеловеческая мораль, которая проявляется в уважении и обязательном соблюдении прав всех народов;
- ✓ осознание единства и всеобщей взаимосвязи культур различных национальностей;
- ✓ широкие знания культуры своего народа и культурах других народов, в частности тех, с которыми происходит непосредственный контакт. [6]

Формирование у школьников национального сознания и культуры межнационального общения являются одной из главных задач нашего государства, в условиях натиска и переоценки традиционных моральных ценностей. Если данная задача будет решена, то государство сможет воспитать в гражданах патриотизм, и тем самым получится обеспечить светлое будущее. Наличие доброжелательного отношения к своей Родине, к окружающим людям, имеющим также свои традиции, язык, культуру, любовь к родной природе, краю - именно эти показатели являются главной ценностью у любого народа и нации.

Список литературы

1. Бардиер, Г.Л. Социальная психология толерантности - СПб. : С.-Пет. ун-т, 2013. -120 с.
2. Васильев, В.А. К вопросу о толерантности в современной России - М.: Социально-гуманитарные знания. 2015. - №3.1. -249 с.
3. Дик Н.Ф. Современный справочник классного руководителя . – М.,2011 -557с.
4. Золотухин, В.М. Толерантность : монография. Кемерово: Кузбас. гос. тех. ун-т, 2012. - 145 с.

5. Козырева П.М. Толерантность и динамика социального самочувствия в современном российском обществе - М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2012. - 176 с.
6. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений/ П.И. Пидкасистый, В.И. Беляев, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефавичус; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2010. -667с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: СУЩНОСТЬ, КЛАССИФИКАЦИЯ, УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Стародубцев М.П.

Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, г.Санкт-Петербург

Обстоятельный анализ социально-исторических предпосылок позволяет констатировать, что педагогическая технология стала предметом острых дискуссий не одно столетие. Ни один выдающийся педагог не обошел эту проблему. «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, – утверждал Я.А. Коменский, – только при этом условии его работа будет высокорезультативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей. Учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для воспитания, обучения юношей, какими пользуются типографские работники, создавая книгу».

Мы убедились, что, каждая технология формируется, функционирует и развивается в контексте определенных предпосылок: социально - исторических, социокультурных, экономических, т.е. предполагается наличие и влияние закономерностей, определяющих порядок, содержательно-процессуальную направленность становления и развития педагогической технологии. Эрих Николаевич Коротков рассматривает технологию обучения как научно организованную, развернутую во времени процедуру обучения, в которой проектируется и реализуется вся система взаимосвязей между целями, содержанием, методами, средствами обучения, система контроля, оценки и коррекции учебной и преподавательской деятельности.

В отечественной педагогической литературе, как отмечают многие авторы, в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют более десятка определений понятия. В.П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Б.Т. Лихачев считает, что педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Изложенные выше определения позволяют выделить основные структурные составляющие педагогической технологии.

1. Концептуально-целевой компонент:
- концепция образования;
- модель обучения;
- цели и задачи обучения.

2. Содержательно- процессуальный компонент:
- содержание учебного материала;
- организация учебного процесса на основе структурно-логической схемы изучения дисциплины;
- методы и формы обучающей и учебной деятельности субъектов педагогического процесса.

3. Коррекционно-результативный компонент:
- управление процессом усвоения учебного материала;
- систему педагогической диагностики учебного процесса: получение новых знаний, профессиональных навыков и умений;
- коррекция коллективной и индивидуальной самостоятельной учебно-познавательной работы.

Наконец, научно-обоснованная педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям, которые характерны для любой технологии. На наш взгляд с этой задачей успешно справился Г.К. Селевко, изложив их в своем труде «Современные образовательные технологии» (1998 г.).

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную

научную концепцию, включающую философское, психологическое, социально-педагогическое и дидактическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: целенаправленностью, логикой процесса, взаимосвязью всех ее компонентов, целостностью.

Управляемость предполагает возможность дидактического целеполагания, планирования педагогического процесса, проектирования модели обучения с поэтапной диагностикой, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии базируются на более качественной технической основе и действуют в конкурентных условиях, должны быть эффективными по затратам и оптимальными по результатам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в различных формах образования, однотипных образовательных учреждениях.

В практике вузов МВД России обычно используют различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- традиционная классическая система Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с литературой;
- современное традиционное обучение, использующее работы с литературой в сочетании с техническими средствами;
- групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным обучающимся;
- программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов;
- инновационное обучение – педагогические технологии, базирующиеся на современных компьютерных телекоммуникациях.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция обучаемого в образовательном процессе, отношение к обучаемому со стороны педагогов. Здесь выделяется несколько типов технологий: авторитарные технологии, дидактоцентрические технологии, личностно-ориентированные технологии, догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие, проблемного обучения и другие.

Таблица 1

Взаимосвязи между педагогическими технологиями

Традиционные технологии на основе	Современные технологии на основе
созерцательной	деятельностной
эмпирической	концептуальной
последовательной	крупноблочной
неопережающей	опережающей
объяснительно-репродуктивной	проблемной
знаниевой	личностно-смысловой
безальтернативной	альтернативной
монологической	диалоговой
академической	ситуативной
Связь между технологиями по горизонтали – противительная P.S. Связь между технологиями по вертикали – соединительная	

Таким образом, педагогическая технология – это сложная комплексная интегративная система, обеспечивающая педагогическое целеполагание, содержательные и процессуальные аспекты, направленные на восприятие систематизированных научных знаний, обретение профессиональных умений и навыков, формирование личностных качеств обучаемых, достижение цели обучения.

Все многообразие педагогических технологий подразделяется на структурно-логические, интеграционные, тренинговые, информационно-компьютерные, диалоговые. Практика обучения в вузах МВД показала, что наиболее отвечающими требованиям подготовки специалистов в данных учебных заведениях являются

следующие педагогические технологии – коллективные способы обучения, технологии личностно-ориентированного обучения, игровые технологии, инновационные методы обучения, проблемное обучение, информационные технологии обучения, технологии модульного обучения и другие, внедрение которых требует определенных условий, профессионально-педагогических навыков и умений.

Важнейшим базовым условием внедрения педагогических технологий является знание и соблюдение требований моделирования педагогических систем. Изучение имеющегося опыта вузов МВД России позволяет установить и сформулировать ряд методических требований моделирования, характерных для новых технологий.

Базовая модель специалиста педагога-технолога вуза МВД России как показало изучение опыта ведомственных и Санкт-Петербургских учебных заведений, включает глубокие теоретические знания, профессионально- педагогические навыки и умения.

Таким образом, критериями профессиональной компетентности выпускника вуза являются: теоретическая база; перечень умений и навыков, необходимых для конкретной профессии; опора на теоретические исследования в процессе подготовки к занятиям; анализ языковой и культурной среды учебного заведения; умение устанавливать доброжелательные отношения с обучаемыми; умение осваивать новые технологии, появляющиеся в системе образования. Обратимся к отечественным авторам, разрабатывающим отдельные проблемы и аспекты педагогических технологий.

Список литературы

1. Романенко Н.В., Зюкин А.В., Стародубцев М.П. Компетентностный подход и государственные образовательные стандарты нового поколения // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2008. № 3. С. 141-159
2. Романенко Н.В., Зюкин А.В., Стародубцев М.П. Проблемы реформирования отечественного образования в контексте европейской образовательной интеграции Романенко Н.В., Зюкин А.В., Стародубцев М.П. В сборнике: Сборник научных статей и докладов итоговых научных конференций профессорско-преподавательского состава, слушателей, курсантов и соискателей института за 2007-2009 г.г. Пашута В.Л. Санкт-Петербург, 2009. С. 79-103.
3. Стародубцев М.П. Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке. / М.П. Стародубцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 249-261.
4. Стародубцев М.П. Актуальные ценности идеала человека в понимании российского дворянства XVIII века: трансформация суждений. / М.П. Стародубцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 152. С. 202-212.
5. Стародубцев М.П., Плаксин А.А. Педагогические условия, необходимые для эффективного формирования профессиональной готовности у сотрудников органов внутренних дел к выполнению служебных обязанностей. / М.П. Стародубцев, А.А. Плаксин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 4 (86). С. 153-156.
6. Стародубцев М.П., Варенцов М.А. Интеграция междисциплинарных знаний как основа развития компетенций курсантов военных вузов внутренних войск МВД России. / М.П. Стародубцев, М.А. Варенцов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 5 (111). С. 175-179
7. Стародубцев М.П. Реформы системы образования России середины XVIII в. / М.П. Стародубцев // Наука и бизнес: пути развития. 2012. № 10 (16). С. 028-033.
8. Стародубцев М.П. Педагогические Технологии. XXI век: Учеб. пособие / М.П. Стародубцев, Д.А. Петров, А.В. Зюкин, И.Е. Кабаев. С-Пб.: Изд-во СПб., ВИ ВВ МВД России, 2014. 111с.
9. Стародубцева О.М. Методология и методы профессиональной психологии и педагогики. / Стародубцева О.М. В сборнике: Перспективы развития научных исследований в 21 веке сборник материалов 4-й международной научно-практической конференции. г. Махачкала, 2014. С. 210-216
10. Стародубцева О.М. Воспитание профессионального правосознания у курсантов военных вузов как будущих офицеров. / О.М. Стародубцева Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2013. № 1. С. 12-15.
11. Стародубцева О.М. Воспитание профессионального правосознания деятельности будущего офицера внутренних войск и требования, предъявляемые к его личности. / О. М. Стародубцева О.М. Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 27. С. 119-124.
12. Стародубцева О.М Военное образование как фактор формирования правосознания военнослужащих ВВ МВД России./ Стародубцева О.М. В сборнике: Актуальные проблемы развития науки и образования Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: В 7 частях.

ООО "Ар-Консалт". Москва, 2014. С. 45-47.

ТЕХНОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К РЫНОЧНЫМ УСЛОВИЯМ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Спиридонова Е.П.

Тульская торгово-промышленная палата, г.Тула

Проблема адаптации представляется наиважнейшей в периоды социальных, экономических изменений, так как происходящие события неотвратимо ведут к утрате стабильности в обществе. В условиях российской действительности, в отсутствие адекватных социальных благ и гарантий необходимо принимать появляющиеся вызовы, решать складывающиеся противоречия, принимать для себя такие стратегии поведения, которые позволяют достичь необходимого уровня сосуществования с современными рыночными условиями. Адаптация к изменяющимся социально-экономическим условиям не возможна без подготовленного социального – экономического подхода в мышлении.

Российская школа претерпела изменения, но не стала взаимосвязанным звеном рыночных отношений. Изменилось содержание программ, возросла вариативность курсов, сделаны акценты на информационные технологии, упрощен процесс обучения, но среднестатистическая школа до сих пор не стала «альма матер» для российских бил гейтсов - предпринимателей, и что также важно для российских пол алленов - инноваторов. В то же время замечено, что дети и подростки легко перенимают основные черты предпринимателя: активность, предприимчивость, прагматичность, но чаще используют их только для процесса «купи-продай». Обучение в школе и сегодня не имеет прикладного характера, знания и навыки не позволяют с определенной уверенностью выбрать ему тот род профессиональной деятельности, который не только бы удовлетворял ожиданиям молодого человека, но и гарантировал ему сносное существование.

В России в настоящее время в области образования молодежи и ее воспитания наблюдается устойчивый дефицит системных методов и технологий эффективной адаптации личности к взрослой жизни. В такой ситуации становится важным использование любого, уже имеющегося положительного опыта в этой сфере. Завтра подростки будут принимать решения, от которых зависит судьба страны. Необходимо, чтобы еще в раннем возрасте они сформировали умения и навыки, которые станут незаменимыми для формирования их компетентности, конкурентоспособности и готовности к вступлению во взрослую жизнь.

Для решения этих задач необходим поиск и анализ наиболее эффективных моделей социально - экономических технологий, способных выделить ценностные ориентации, сформировать деловые качества будущих работников, адекватно подготовить их выполнению профессиональных функций. Особое внимание необходимо уделить обеспечению непрерывности реализации модели социально - экономических технологий в системе воспитания и образования, комплексному подходу к данному аспекту становления личности. Именно в этом случае, будет сокращен разрыв между школьным образованием и современными требованиями общества.

Актуальность, практическая значимость проблемы обуславливают выбор темы исследования: технологии адаптации личности к современным рыночным условиям.

Адаптация личности есть и процесс, и результат. Социальная адаптация представляет собой процесс, в течение которого личность, как социальный организм приобретает равновесие и устойчивость к изменениям и воздействию социальной среды, усваивает социальные ценности. Эффективность процесса адаптации напрямую зависит от активности применяемых форм для тренировки приспособления личности к условиям.

Адаптация к рыночным условиям позволяет обеспечить подготовку личности к деятельности в хозяйственной системе города, страны; прививает культуру потребления благ; учит контролировать финансы и семейный бюджет. Адаптация к рыночным условиям готовит личность к принятию ролей производителя и потребителя, участника распределения, объекта экономической политики. Важно также адаптировать подрастающие личности к экономической действительности в стране: уровню стипендий, зарплат, жилищно-коммунальных тарифов.

Технология позволяет преобразовать знания, умения и навыки личности в практические действия для успешного участия в формировании и развитии новых процессов.

Апробация технологий, методов и приемов, положивших начало исследованию, осуществлялась на личном опыте автором на протяжении почти 15 лет в рамках деятельности учреждений дополнительного образования, занимающихся вопросами адаптации подростков к рыночным условиям.

В Тульском регионе в 1994 году была создана комплексная система адаптации молодежи, отвечающая вызовам рыночного общества, охватывающая образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, социально-реабилитационные центры и пр. Применяемые технологии получили отражение как во внешкольной деятельности, так в организации инвариантных форм каникулярной занятости.

По опыту автора можно сказать, что дети и подростки, прошедшие через данную систему адаптации, реалистично смотрят на свое будущее, рассудительно оценивают свои компетенции, планомерно готовятся к активной профессиональной деятельности в разных областях, в т.ч. рассматривают предпринимательство как один из видов своей профессиональной занятости.

Структура этапов комплексной системы адаптации личности к современным рыночным условиям может выглядеть следующим образом:

1. Формирование нового экономического мышления (образовательный блок: система знаний и умений).
2. Включение в модели социально-экономических технологий (проектно - деятельностный блок: формирование устойчивой системы навыков).
3. Оценочно-стратегическое формирование личности (система мероприятий и конкурсов).
4. Профессиональная ориентация личности в современных условиях.

Образовательный блок предусматривает программы «Школьная компания», «Финансовая грамотность» и пр. Подготовка преподавательского (тренерского) состава комплексно осуществляется посредством краткосрочных программ переподготовки.

Социально-экономические технологии составляют проектно - деятельностный блок системы адаптации. Прикладной характер технологий обеспечивает высокий уровень овладения участниками навыками.

Вариативность применения социально-экономических технологий можно проследить на примере их классификации: по видам формируемых навыков (управленческие, проектные, коммуникативные и пр.); по формам группового взаимодействия (деловая игра, практикум, SMART-анализ, соцопрос, исследование рынка, проект, case-study, бизнес-симуляция.

Типология технологий в числе наиболее эффективных включает технологии игровых форм и IT-технологии. Игра позволяет создать имитацию реальной ситуации, наделяет участников ролями с присущими им характеристиками. Игра способствует полноценному формированию разносторонней активной личности. IT-технологии способны диагностировать больше ключевых моментов в формировании личности, создают сетевые формы тренировки, открывают возможности для межкультурного взаимодействия и оценки себя, своих конкурентных характеристик со сверстниками не только из своей школы.

Среди авторских техник представлены: Посредник (партнерство), Геологическая дилемма (ограниченность ресурсов), Биржа (фондовая биржа), Выбор продукта (анализ рынка), Воздушные замки (проект), Производство (технология производства), Президентский слалом (делегирование полномочий), Год семьи (семейный бюджет, инвестиции) и т.д.

Наиболее продолжительные технологии реализуются в каникулярное время. Особое место занимает лагерь «Эласт»- экономический лагерь старшеклассников, объединяет в себе лучшие современные практики и технологии адаптации молодежи, привлекает к себе лучших тренеров и бизнес - консультантов. Принципы организации работы в лагере - интенсивность занятий, обучение результативной командной работе, разнообразие и нестандартность технологий адаптации личности.«Эласт» представляет собой интегрированную макроэкономическую модель государства, выстроенную как единая система, с функционирующими органами государственного управления, средствами массовой информации, предприятиями, управляемыми самими участниками.

На протяжении 18 лет в Тульской области было проведена 31 экономическая смена с участием свыше 4500 старшеклассников из регионов России, ближнего и дальнего зарубежья. По оценкам, полученным за время реализации лагеря, предлагаемая модель научно и методически обоснована, программа психологически адаптирована для разных возрастных групп и позволяет поддерживать интерес участников на протяжении всей смены. Ежегодно проводятся неформальные встречи выпускников, что говорят о формировании долгосрочных дружеских связей.

Программа профильного лагеря «Эласт» дважды становилась лауреатом Всероссийского конкурса вариативных программ в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи, была апробирована в ВДЦ «Орленок». Выпускники сегодня работают в РАО «ЕЭС», «Газпром», «Россельхозбанк», «Arthur Andersen», ТВ-РБК, издание «Эксперт» и т.д.

Опыт последних десятилетий доказывает, что преимущества в развитии появляются у тех государств и регионов, которые делают ставку на молодежь, вкладывают ресурсы в ее формирование. Данное формирование невозможно без реализации ключевых задач по адаптации личности к рыночным условиям через комплекс

апробированных технологий, способных расширить как сферы самореализации личности, так и сформировать стратегию личностного самопродвижения и устойчивого самосовершенствования подрастающей личности в долгосрочном периоде.

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Серова С.В.

Московский Городской Педагогический Университет, г.Самара

Педагогические исследование последних лет показывают, что в условиях научно-технической революции и огромного потока информации предъявляются более высокие требования и к тем, кто учится, и к тем, кто преподает знания. Учащийся должен получить всестороннее развитие, приобрести необходимую культуру, воспитанность, готовность включаться в профессиональную деятельность. Учитель – повысить качество учебно-воспитательного процесса, используя ключевые компетенции: коммуникативные, социальные, культурные, информационные. Формирование речевых способностей детей – основная задача современной педагогики.

По сравнению с последними десятилетиями 20в возросла и потребность в изучениииностранных языков. Основную значимость приобрело обучение языку как средству общения и приобщения к культурному наследию изучаемых стран и народов.

Федеральный государственный образовательный стандарт является одним из ключевых элементов модернизации современного образования. Изменения, произошедшие в системе образования за последние годы, привели к переосмыслению методов и технологий обучения иностранным языкам. В связи с этим педагогический процесс обучения должен соответствовать требованиям ФГОС.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, базовым положением которого является формированием универсальных учебных действий (УУД), выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса, что и обеспечивает развитие личности в системе образования. Поэтому, приоритетным становится использование активных методов обучения, которые способствуют развитию умения рассуждать, анализировать, планировать, создавать новое, обобщать, применять полученные знания и умения.

Особую значимость в процессе обучения иностранным языкам приобретает работа с младшими школьниками, так как дети начинают изучать иностранный язык уже во втором классе.

В связи с этим современные методы обучения иностранному языку в рамках новых стандартов должны отвечать следующим требованиям:

- создавать атмосферу комфортного состояния учащегося;
- стимулировать интересы детей, развивать их желание учиться и тем самым делать реальным достижение ими успехов в обучении;
- затрагивать личность ребенка в целом и вовлекать в учебный процесс все его чувства, эмоции и ощущения;
- активизировать деятельность детей;
- делать ребенка активным действующим лицом в учебном процессе;
- создавать такие ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой, а лишь наблюдателем, консультантом;
- обеспечивать все возможные формы работы в классе.

Современные преподаватели в настоящее время редко используют форму лекции при объяснении нового материала, или простого опроса при проверке знаний. Новые информационные технологии, такие как, создание видео презентаций, использование интернет-ресурсов, широкое применение интерактивной доски, компьютера, аудиокниги стали широко применятся для объяснения, опроса или проверке знаний на уроках и во внеурочной деятельности.

Основной принцип системно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку состоит в том, что знания не преподносятся в готовом виде, учащиеся сами получают информацию, в процессе исследовательской деятельности. Задача учителя при введении или отработке материала состоит не в том, чтобы организовать эту исследовательскую работу учеников, а чтобы они сами нашли решения проблемы, отработали в речи грамматические и лексические структуры.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий, так же одним из основных средств реализации системно-деятельностного подхода на уроках иностранного языка.

Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практике не нова.

Игра как одно из удивительнейших явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии и тела. Аристотель в «Поэтике» отмечал пользу словесных игр для развития интеллекта. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Д.Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важными для человека функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения.

Игра на занятиях по иностранному языку – это не просто коллективное развлечение, а способ достижения определенных задач обучения на данном этапе. В игре все равны. Слабые ученики равны с сильными. Чувство равенства, ощущение посильности заданий, увлеченность, чувство радости и раскрепощения – все это дает возможность ребятам свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно отражается на результатах обучения. Таким образом, игровые технологии обеспечивают коммуникативно-психологическую адаптацию младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования иностранного языка как средства общения. Развитие личностных качеств младшего школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения, развитие его эмоциональной сферы также происходит в процессе обучающих игр, учебных спектаклей с использованием иностранного языка. К тому же стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои способности, весь творческий потенциал.

Игра способствует интенсивной языковой практике, создает контакт, на основании которого язык усваивается более осмысленно, что является важным аспектом для учителя. Эффективность игрового обучения здесь обусловлена в первую очередь мотивацией, повышенным интересом к изучаемому предмету. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей; учитель лишь управляет учебной деятельностью.

Игры должны соответствовать уровню подготовки учеников и быть необходимыми для прохождения определённого грамматического или лексического материала.

В методике существует огромное количество классификаций игровых приемов. Часто игры разделяют по типу задач, по целям и содержанию, по форме проведения и их длительности, по способу организации, по уровню сложности, по количественному составу и т.д.

Учебная игра выполняет несколько функций:

- обучающую (способствует приобретению знаний, а также формированию иноязычных навыков и умений в рамках одной или нескольких учебных тем);

- мотивационно-побудительную (мотивирует и стимулирует учебно-воспитательную деятельность: оказывает положительное воздействие на личность обучаемого, расширяет его кругозор, развивает мышление, творческую активность и т. д.);

- ориентирующую (учит ориентироваться в конкретной ситуации и отбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения);

- компенсаторную (компенсирует отсутствие или недостаток практики, приближает учебную деятельность к условиям владения иностранным языком в реальной жизни).

Урок с применением игровых технологий, а также продолжительность игры зависят от множества факторов, которые необходимо учитывать при планировании занятия. К назначенным факторам относятся: уровень обученности учащихся, уровень их обучаемости, степень сложности изучаемого или контролируемого материала, а так же конкретные цели, задачи и условия определённого учебного занятия.

Использование игры как одного из приёмов обучения иностранному языку значительно облегчает учебный процесс, делает его ближе и доступнее детям. Игра позволяет разнообразить урок, сделать его увлекательным, живым, весёлым. Использование различных игр на уроке иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает сообразительность, поддерживает интерес к изучаемому языку. Кроме того, игровые технологии помогают повысить эффективность урока, привлечь ребят к активной речевой деятельности, сделать процесс овладения иностранным языком интересным для учеников.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранному языку / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. - Начальная школа: Методич.пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004 – 240 с.
2. Зарипова Т.А. Картинки, игры, сказки… Особенности преподавания в начальной школе // Английский язык. – 2013, № 5. – с. 8.
3. Китайгородская Г.А. «Методика интенсивного обучения иностранным языкам». – М., 1982.-стр.39-41.
4. Комаров А. С. Игры и пьесы в обучении английскому языку / А. С. Комаров. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 220, [2] с. – (Школьное развитие).
5. Латышева И.Р. Учись, играя. Использование игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе // Английский язык. – 2012, № 8. - с. 5.
6. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М., 1999. – 127 с.
7. Рябищенкова А.П., Сороковых Г.В. Об интеграции различных видов деятельности на уроках иностранного языка в младших классах // ИЯШ-2004 №5.
8. Тарасова Н.А. Игра как способ освоения иностранного языка дошкольниками //ИЯШ-2007 №6.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред.В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с. — (Стандарты второго поколения).

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛАХ РЕГИОНА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Сафонова Г.И.

Министерство образования Оренбургской области, г.Оренбург

В настоящее время в качестве приоритетных направлений современного школьного образования рассматриваются развитие предметной области «Информатика», наличие экономических и правовых знаний у обучающихся, владение иностранными языками.

Иностранный язык сегодня превращается в ведущую дисциплину, так как ценность выпускника школы и вуза на рынке труда в условиях активного развития международных контактов во многом определяется уровнем его языковой подготовки. Между тем, методика преподавания иностранного языка сложилась ещё в советские времена. Главный её недостаток – отсутствие разговорной практики. Школьники, изучающие язык, как правило, не могут на нём общаться в реальной жизни. Впрочем, и учителя в большинстве своём тоже слабо владеют навыками разговорной речи.

Понятно, что если подход к преподаванию не изменится, то введение обязательного экзамена по иностранному языку приведёт многих учеников к катастрофе. По мнению педагогов, сегодняшняя ситуация гарантирует несдачу экзамена как минимум 80 % выпускников.

В Оренбургской области анализ результатов ЕГЭ по иностранным языкам в 2014 году проводился в десятый раз, что позволяет выделить достижения и проблемы в их преподавании. Так, 25 % участников экзамена получили высокие результаты (от 81 балла), что является определенным показателем качества предметной подготовки школьников. В то же время за весь период проведения ЕГЭ в штатном режиме ни один из выпускников области не набрал 100 баллов на экзаменах по этим предметам. Средний процент выполнения задания по аудированию на экзамене по английскому языку составил около 60 %, понимание в прослушиваемом тексте запрашиваемой информации продемонстрировали 42 % выпускников, полное понимание прослушанного текста всего лишь около 23 %.

Анализ результатов ЕГЭ по иностранным языкам, проведенный председателями региональных предметных комиссий, приводит к выводу о том, что успешная сдача экзамена зависит не только от уровня владения выпускниками теоретическими знаниями по предмету, но и умения использовать их при сопоставлении, описании ситуаций, конструировании вопросов. Хорошие результаты ежегодно показывают выпускники тех

организаций, где упор делается на формирование метапредметных навыков. Введение устной части в ЕГЭ по замыслу специалистов должно привлечь большее внимание и обучающихся, и учителей к овладению умениями устной речи, стимулировать их формирование на протяжении всех лет обучения в школе. Поэтому остро назрела необходимость в специальной подготовке учителя, методически грамотного, хорошо владеющего современными технологиями обучения и разговорной речью.

В 2014-2015 учебном году в школах области работают 1 570 учителей иностранного языка: 1103 (70,3 %) – английского, 423 (26,9 %) – немецкого, 44 (2,8%) – французского. Высшее профессиональное образование имеют 92 % учителей английского, 88 % – немецкого, 98 % – французского языков. Доля специалистов, не имеющих соответствующего образования, составляет в регионе 9 %. Для сравнения по русскому языку данный показатель равен 4 %. 79,3 % учителей иностранных языков имеют квалификационные категории. 67 % педагогов области имеют большой опыт работы в школе. Со стажем от 20 и более лет доля учителей английского языка составляет 37,4 %, немецкого – 62,6 %, французского – 82 %.

Ежегодно педагогическое сообщество области пополняется молодыми специалистами – выпускниками педагогических учебных заведений. Однако, проблема комплектования образовательных организаций данной категорией педагогов остается острой. Так, на 2014-2015 учебный год потребность в учителях иностранных языков составляла 124 человека. Пришли на работу в школы только 25 (20 % от планового показателя).

В области проводится масштабная работа по повышению квалификации педагогов, работающих с выпускниками по подготовке к ЕГЭ. Результаты тестирования показали, что большинство учителей имеют неплохие базовые знания грамматики, но отсутствие речевой практики, недостаток современной лексики делают их речь недостаточно быстрой, содержащей, как правило, шаблонные выражения и клише. Основными ошибками, допущенными учителями, были: произносительные при чтении текста и речевые при построении предложения; несоблюдение правил построения вопросительного предложения на преподаваемом языке; несоответствие содержания высказывания поставленной цели.

В подготовке учителя иностранного языка нового формата первостепенная роль отводится вузам. В ближайшие год-два вузы окончат студенты, которые при поступлении на факультет иностранных языков предмет «иностранный язык» не сдавали. Упомянутый выше опрос в учительской среде подтверждает, что уже на этапе присутствия в школе видно, что студенты старших курсов ощущают дефицит языковой практики. Запаса лексики, знаний грамматики им хватает только для полноценной работы с учениками 3-4 классов.

Анализ поставленных проблем позволяет определить ряд мероприятий, могущих поспособствовать решению проблем в области преподавания иностранного языка. Так, в сфере подготовки учителей, следует:

– усилить практическую ориентированность образовательного процесса; рассмотреть возможность проведения непрерывной педагогической практики студентов на базе лучших школ городов области;

– использовать в практике работы со студентами виды работ и заданий, направленных на выработку различных аспектов языковой компетенции;

– шире применять активные методы обучения деловому и профессиональному языку;

– использовать в учебном процессе сборники текстов различной направленности, хрестоматии с упражнениями на развитие различных навыков чтения и повышение общего уровня культуры и профессиональной грамотности;

– интегрировать новые информационные технологии в практику преподавания иностранных языков;

– организовать систему консультирования учителей и руководителей школ по актуальным проблемам обучения иностранным языкам;

– продолжить работу по обеспечению преемственности содержания подготовки специалистов, бакалавров, магистров в системе «педагогический колледж – педагогический университет».

В сфере профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей иностранного языка необходимо**:**

– продолжить систематическую работу по совершенствованию моделей повышения квалификации педагогических кадров за счет увеличения числа стажерских практик, мастер-классов, разработок индивидуальных образовательных маршрутов педагогов с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (дистанционных курсов, организации педагогической поддержки на сайтах, проведения форумов);

– привлекать к работе на курсах повышения квалификации лучших педагогов-практиков области;

– усилить работу по оказанию педагогической поддержки муниципальным методическим объединениям учителей иностранного языка;

– провести работу по совершенствованию предметно-методического модуля дополнительных профессиональных образовательных программ по иностранному языку за счет корреляции со школьными программами, затруднениями обучающихся и педагогов, выявленными в ходе аналитической работы.

Есть задачи непосредственно для руководителей муниципальных органов, осуществляющих управление в сфере образования, методических служб, районных/городских методических объединений:

– провести анализ результатов ЕГЭ по иностранным языкам с последующим выявлением причин высокой или низкой подготовки обучающихся;

– обобщить и распространить опыт работы педагогов, выпускники которых имеют стабильные высокие результаты на региональном уровне;

– организовать целенаправленную работу со слабоуспевающими обучающимися и мотивированными к обучению по индивидуальным образовательным траекториям (маршрутам обучения);

– создать систему внутришкольного мониторинга качества подготовки обучающихся по иностранному языку с целью дальнейшей корректировки методической работы с педагогами как на муниципальном, так и на региональном уровнях;

– повышать ответственность учителей иностранного языка за результаты своей педагогической деятельности;

– стимулировать педагогическую деятельность высококвалифицированных кадров и молодых специалистов;

– решать вопросы социальной поддержки молодых специалистов с целью закрепления их в сельских школах;

– укреплять материально-техническую базу для обеспечения качества преподавания иностранных языков в школе.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗВЕНА – ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Пантелеева Н.Г., к.п.н., зам. директора по УР

Рузского училища декоративно-прикладного искусства и народных промыслов (техникум),
член-корреспондент МАНПО

В современных социально-экономических условиях все острее ощущается нехватка специалистов среднего уровня квалификации, владеющих глубокими общетеоретическими знаниями и многофункциональными умениями. Нашему времени необходимы яркие индивидуальные личности и профессионально грамотные люди, которые может предоставить среднее профессиональное образование. Поэтому на современном этапе идет активный поиск создания качественно новой средней профессиональной школы, способной занять достойное положение в рыночной экономике и удовлетворить потребность каждой личности в получении профессии. Сегодня инновационная деятельность в системе образования - неотъемлемая часть общественного развития как главного требования времени, компонент жизни любой успешной образовательной организации. Среднее профессиональное образование является важной составной частью непрерывного образования, ориентирует на обеспечение профессиональной реализации личности. Стремительные условия развития общества диктуют необходимость адаптации профессионального образования к потребностям рынка труда, который предъявляет высокие требования к профессиям, к личностным качествам, определяющим конкурентоспособность специалиста. Именно инновационная деятельность создает основу духа соперничества учреждений на рынке образовательных услуг, определяет направления профессионального роста педагогов и студентов, универсальной чертой которой является единство традиции и новации. Итак, образование рассматривается как один из социокультурных институтов развития современного общества – это проектирование будущего, ориентированное на вхождение подрастающего поколения в мировое информационное пространство.

Историко-педагогический анализ развития отечественного среднего профессионального образования является основой для осмысления прошлого, совершенствования настоящего и прогнозирования будущего его развития. Разнообразны проявления инновационной педагогической практики, формирующихся в рамках гуманистической парадигмы образования: новые формы организации и способы преподавания обучения, наличие межпредметных связей на основе интеграции обучения, внедрение современных педагогических, информационных и здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс, формирование ключевых компетенций студентов, направленных на совершенствование качества подготовки специалистов. Наше училище

декоративно-прикладного искусства и народных промыслов осуществляет подготовку по специальности «Художник народных художественных промыслов», готовит молодое поколение к художественной деятельности: резьба и роспись по дереву, лозоплетение, витраж, которые нельзя представить без народных традиций, изначально связанные с трудовой деятельностью человека. Образы, выполненные в народных традициях и в разных материалах, пробуждают устойчивый интерес студентов к красоте окружающего и собственному творчеству. В старину по художественному ремеслу судили о благосостоянии страны и общем уровне образования, а профессионализм ручного труда определял развитие культуры России в целом. Уникальность училища в том, что обучаем студентов забытым художественным росписям Русского Севера, которые показывают яркую и самобытную народную культуру. К ним относятся: пермогорская, мезенская, ракульская, борецкая, пучужская, шенкурская, урало-сибирская – все они входят в золотой фонд русского народного искусства, составляют пласт северной художественной культуры Родины, которое открывает истоки духовной жизни народа, наглядно показывает его ценности и является частью истории. Можно сказать, что училище восстанавливает связь времен, используя в образовательном пространстве роспись предметов крестьянского быта северных народов: ларцы, короба, посуду, блюда и др., резьбу по дереву, сравнительно недавно студенты начали осваивать витражную технику для оформления интерьера училища. Сегодня декоративно - прикладное искусство приобретает все большее значение и является важной составляющей современного образования, т.к. приобщает подрастающее поколение к традициям русской культуры, воспитывает определенное восприятие мира, развивает творческие способности, обеспечивает готовность наследовать духовные ценности. Приобщая к истокам народного искусства, даем возможность студентам почувствовать наследниками русских традиций – в этом видит педагогический коллектив, который по сути является художественно-творческим, свою образовательную и воспитательную миссию.

Инновационная деятельность училища состоит в использовании преподавателями деятельного подхода в образовании, который предполагает формирование у студентов как профессиональных, так и учебно-познавательных умений, т.е. ориентирован на практику обучения - подготовку специалиста-профессионала, обладающего запасом хорошо сформированных умений, способного квалифицированно решать профессиональные задачи с инновационным подходом. В работе по деятельностной технологии преподаватели училища делают акцент на активные формы педагогического процесса: взаимодействие, диалог, сотрудничество педагогов и студентов, а также самих студентов друг с другом. Принципиальной особенностью деятельностной технологии обучения является изучение материала укрупненными дидактическими блоками, представляющими собой систему занятий по теме (разделу) дисциплины, объединенными общими целями и проблемой. Именно в рамках всего блока происходит выбор методов и средств обучения, форм диагностики усвоения учебного материала для каждого занятия. Выбор и разработка технологии преподавания конкретного курса осуществляется преподавателем на основе личных педагогических убеждений и составляет его индивидуальный стиль педагогической деятельности, т.к. профессиональные дисциплины имеют свою специфику преподавания. Коллектив педагогов-художников, педагогов-мастеров прилагает все усилия для подготовки будущих специалистов, востребованных на рынке труда. Ведется разнообразная образовательная и воспитательная работа по изучению произведений различных видов народного и профессионального искусства, участие в выставочной деятельности, проведение пленэров, изучению памятников истории и культуры, которые приобщают студентов к художественному опыту и способствуют сохранению мастерства в регионе. Изучая опыт педагогов училища Т.Н. Кувшиновой, Е.И. Турченко, В.Б.Чернова, З.С.Кирилловой, Т.В. Козляновой, В.М. Жевноватченко, О.В. Бекешевой, В.А. Залещенок и др., их инновационные находки по использованию новшеств в педагогической деятельности, как применение ИКТ, проектной деятельности, самостоятельной работы студентов можно выделить их преимущества: они помогают научить студентов активным способам получения новых знаний, овладеть высоким уровнем личной активности путем включения их в поиск проблемы, стимулируют творческие способности, помогают приблизить учебу к практике. В трудах выдающихся отечественных педагогов К.Д.Ушинского, А.А.Вербицкого, М.У. Пискунова и др. содержится мысль о том, что процесс обучения должен опираться на различные виды самостоятельной работы обучаемых. Учебные занятия только тогда являются продуктивными, когда в соответствии с целями и содержанием студенты вовлечены в активную самостоятельную деятельность. Реализация программы самостоятельной работы студентов реализуется в разных формах: выполнение домашнего задания, работа с дополнительной учебной, справочной литературой, самостоятельное изучение отдельных тем по дисциплине, конспектирование, подготовка рефератов, сообщений, докладов, презентаций; работа с научно-технической документацией; выполнение курсовых проектов, прохождение практик, подготовка к итоговой аттестации выпускников и др.; участие в научно-практических конференциях; профессиональных декадах училища и региона; работа над индивидуальным заданием. В училище инновационная деятельность реализуется не только в образовательном процессе, но и в методической работе, в

которой участвует педагогический коллектив под руководством Т.Н. Кувшиновой: это повышение профессиональной квалификации и компетенции педагогических работников и административно-управленческого персонала, мониторинг мастерства преподавателей и мастеров производственного обучения, разработка материалов для проведения учебных занятий (создание видеофильмов, аудиоматериалов, схем, таблиц и др.). За период 2012-2014гг. повысили квалификацию педагоги: Т.Г. Пальчунова, А.В. Нилова, И.В. Царькова, А.К. Иванов, Е.И. Турченко, Н.Г. Пантелеева, В.Б.Чернов, В.М. Жевноватченко; проходит переподготовку Т.В. Козлянова.

Согласно программным документам среднего профессионального образования мы перешли на новый уровень взаимодействия с социумом, стали открытой системой для сотрудничества с образовательными учреждениями ближайшего и далекого окружения: средней общеобразовательной школой, школой искусств пос.Дорохово, отделом по работе с молодежью г.Рузы, педагогами дополнительного образования Центра детского творчества г.Рузы и др. Расширяем образовательное пространство путем участия в международных научно-практических конференциях Одинцовского гуманитарного института, Гжельского государственного художественно - промышленного института и др., т.е. учебно-методический блок училища поддерживается научной деятельностью педагогов и студентов. Мы считаем, что социальное окружение в образовании – это новые возможности для улучшения качества образования, создания единого воспитательного, образовательного и культурного пространства (закон «Об образовании»). Как результат научной деятельности училища можно рассматривать организацию проблемных областных семинаров на базе училища «Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста в области художественного образования»; «Современные педагогические технологии и инновационные методы» под руководством Т.Н. Кувшиновой. Впервые на базе училища организовали и провели региональную студенческую научно-практическую конференцию «Мир моей профессии», в которой приняли участие специалисты по работе с молодежью, педагоги дополнительного образования Центра детского творчества г.Рузы, студенты училища, старшеклассники образовательных школ и обучающиеся школы искусств пос.Дорохово. Училище активно участвует в творческой жизни Подмосковья, проводит Дни открытых дверей, ежегодно участвует в празднике Мастеров России. Так участвовали в городском конкурсе, посвященном 685-летию Рузы, проводили мастер-классы (Н.Г. Пантелеева, А.В. Нилова, В.М. Жевноватченко, студенты: Маркова С., Моисеева И., Божинов Е., Карташова М., Румянцева Н.); областном педагогическом совете г.Видное; форуме «Культура Подмосковья» г. Красногорска. Преподаватели и студенты систематически проводят мастер – классы на областном и районном уровнях, где делятся накопившимся опытом с другими учебными заведениями: посетили Абрамцевский художественно - промышленный колледж, Калининское художественно-промышленное училище, художественно - технический колледж игрушки в г. Сергиево - Посаде, наши студенты посетили мастер-класс З.К. Церетели, принимали участие в Девятых Молодежных Дельфийских играх. Дипломные и курсовые работы по различным специализациям выпускников и студентов училища часто экспонируются на художественных выставках областного, регионального и международного уровней, таких как: выставка – форум «Культурная реальность Подмосковья», всероссийских ежегодных выставках – «Жар-птица» и «Ладья». Основной задачей нашего художественного училища становится поднять инновационную работу в училище, когда мы будем способны создавать новую практику образования, позволяющую справиться с задачей повышения качества подготовки специалистов. Мы считаем, что эффективное развитие системы среднего профессионального образования возможно лишь на основе традиций, которые обеспечивают стабильность в функционировании данной образовательной системы, преемственность поколений, сохранение и использование лучшего педагогического опыта, а также новаторства, которое выступает в качестве механизма ее саморазвития.

Список литературы

1. Закон РФ «Об образовании».- М., 2013.
2. Косогорова Л.В., Неретина Л.В. Основы декоративно-прикладного искусства. – М., 2012.
3. Селевко Г.К.Современные образовательные технологии. М., 2003.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Бульбенко А.В.

Вольский военный институт материального обеспечения, г.Вольск

Аннотация.

В статье дается характеристика электронного учебника, как одного из средств активизации обучения курсантов. Рассмотрена методика разработки электронного учебника его цели и задачи.

Одной из базовых составляющих информатизации процесса обучения в военном вузе стало ускоренное и функциональное использование электронных учебно-методических материалов, которые имеют как достоинства, так и недостатки.

В данной статье рассмотрим обобщенную характеристику электронного учебника (ЭУ) как одного из основных средств обучения курсантов в современном информационном обществе.

Предполагается, что электронный учебник должен быть готовым продуктом, результатом деятельности коллектива авторов-разработчиков, в который входят преподаватели, методисты, программисты. Однако чаще всего формализация ЭУ как элемента образовательного процесса прорабатывается программистами без привлечения прочих авторов, с целью создания его программной оболочки. Будущие авторы ЭУ далеки от участия в этом процессе, так как не обладают навыками программирования и вынуждены принимать (или не принимать) сделанные другими электронные оболочки, позволяющие создавать «авторские» разработки. [1, с. 25] Авторство преподавателей в них получается ограниченным: оно возможно лишь в тех рамках, которые предоставили преподавателю создатели оболочки.

Как правило, преподаватель получает возможность авторского представления предметной информации (структуры, содержания ЭУ, контрольных или тестовых вопросов и задач, практических упражнений). При этом его вовсе не спрашивают, какой ему видится системная организация образовательного процесса по освоению предметной информации на основе ЭУ. Сложившийся стереотип переноса линейного, последовательного и модульного способов построения содержания образования на структуру ЭУ делает идентичными обычный учебник и электронный. Фактически в таком варианте ЭУ становится лишь электронной версией, вариантом обычного учебника. [2, с.12 - 14]

Необходимо уточнить понятие «информационная структура учебника». Под информационной структурой учебника пониматься система логически связанных между собой информационных компонент, отображающих помимо предметной информации, подлежащей усвоению, технологию, методику процесса обучения в определенной дидактической системе.

Это объяснимо, так как процесс обучения на основе книжного учебника последователен и соответствует классической схеме дидактического цикла. Данная схема обучения состоит из нескольких компонентов: представление нового материала (предметной информации); контрольные вопросы для проверки знания и понимания представленного материала; примеры решения задач с применением этого материала; список задач, требующих знания и понимания представленного материала и умений его использовать при решении практических задач.

Под учебным материалом учебника понимается всякая информация, которая относится к образовательному процессу, а не только ту информация, которая отвечает предметному содержанию. Наличие учебной информации в учебнике позволяет интерпретировать его как информационно-деятельностную модель обучения, которая отображает теорию и методику самого процесса обучения.

Учитывая, что ЭУ нацелен выполнять две основные дидактические цели - представлять предметную информацию и организовывать освоение представленной информации, можно выделить два ключевых показателя систематизации и структуризации учебной информации в ЭУ: показатель логики представления предметной информации и показатель логики освоения представленной информации.[3, с. 23] Именно они находятся в основании построения ЭУ и определяют средства формализации образовательного процесса. Блочно-модульная организация учебных материалов предполагает, что весь учебный материал ЭУ разбит на логические единицы информации, называемые модулями. Модули объединены между собой в некоторую иерархическую структуру, которая имеет вид дерева.

Также можно предложить и другой критерий построения иерархической структуры ЭУ – степень детализации предметного материала. С ней можно связать ту глубину освещения предметной информации, которая соответствует минимальному и максимальному объемам знаний курсантов по дисциплине. Подчеркнем, что критерий построения иерархической структуры блочно-модульной организации ЭУ может быть определен

самим преподавателем, проектирующим свой ЭУ. Значимо то, что критерий иерархии обусловливается показателем логики представления предметной информации.[3. с. 28]

В результате обеспечивается авторское видение не только представления предметной информации, но и технологических факторов процесса обучения. Назовем следующие особенности применения плана ЭУ как копии его информационной структуры:[4. с. 11-12]

• процесс формирования плана является первичным, базовым моментом формирования ЭУ, так как последующее наполнение отдельных модулей и блоков ЭУ во всех дидактических слоях будет осуществляться автором на основе построенного плана. Подчеркнем, что наполнение модулей конкретным теоретическим или дидактическим материалом на этапе построения плана ЭУ не проводится;

• в плане воссоздается как блочно-модульная организация ЭУ, так и его дидактическое слоение. Для выделения авторских компонентов процесса обучения и представления предметного материала автором ЭУ определяются независимые между собой критерии дидактического расслоения учебного материала и построения его иерархической структуры;

вертикальная дидактическая структура ЭУ, предназначенная для ознакомления курсантов с новым теоретическим материалом, является первичной. В ней отражается иерархия предметной информации. Тематическая систематизация и детализация материала по отдельным темам учебной дисциплины являются авторской составляющей представления учебного материала в ЭУ;

• каждый вертикальный дидактический слой ЭУ формируется на основе плана теоретического материала. Любой модуль или блок исходного плана теоретического материала может иметь и дидактическое наполнение, которое определяется автором и фиксируется им на плане;

• сформированный таким образом граф-план ЭУ становится практической основой проекта образовательного процесса в высшей школе, ибо он представляет собой основной инструмент преподавателя для управления предполагаемой учебной деятельностью курсанта на основе ЭУ;

• рассматривая граф-план с позиций преподавателя или автора, мы отмечаем, что он дает возможность корректировать и развивать курс на этапе его эксплуатации в соответствии с изменениями объективных факторов процесса обучения, контролировать тематическую и дидактическую полноту ЭУ.

Электронный учебник, сформированный на основе плана, предусматривает возможность модификации и пополнения учебного материала непосредственно самим преподавателем на этапе эксплуатации ЭУ в учебном процессе. Это разрешает адаптировать ЭУ к изменчивости определенных объективных факторов процесса обучения, например, учебных планов специальности, учебных программ курсов, контингента обучаемых, организационных составляющих процесса обучения.

Список литературы

1. Иванова А.В., Иванова А.П., Дарбасова Л.А. Развитие познавательного интереса курсантов вуза в современных социокультурных условиях // Высшее образование сегодня. - 2014. - № 2.
2. Кроль В.Г. «Личный» электронный учебник: концепция // Высшее образование в России. - 2015. - № 1.
3. Овчинникова К. А. Электронный учебник как модель образовательного процесса // Высшее образование в России. - 2013. - № 9.
4. Циринг Д. А. Самостоятельность и беспомощность у курсантов высших учебных заведений // Высшее образование сегодня. 2014. - № 6.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ

Мендалиева С.И., к.т.н., Мукашева Н.А.

Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, г.Астана, Казахстан

Одним из современных направлений в образовательном процессе вуза является широкое использование виртуальных лабораторных работ в интерактивном обучении при подготовке бакалавров техники и технологии.

Виртуальные лабораторные работы позволяют полностью воссоздать процесс выполнения реальных лабораторных работ. Неотъемлемой составной частью учебного процесса при изучении технических дисциплин является лабораторный практикум, задачей которого является формирование у студентов практических навыков

работы с оборудованием, получения и обработки экспериментальных данных, умений планировать эксперимент, анализировать и сопоставлять полученные результаты с литературными данными [1].

Задачи использования виртуальных лабораторных работ диктуют определенные требования к алгоритму их построения: логичность компоновки материала, методически грамотное его изложение, разумное использование анимационных средств, доступность справочных данных, позволяющих расширить возможности студента при объяснении результатов и ответах на поставленные вопросы. Таким образом, каждая лабораторная работа должна иметь свои особенности, но цикл работ, сгруппированных по определенным разделам, должен быть представлен как единое целое в соответствии с вышеперечисленными требованиями [1].

В подготовке специалистов технического направления важной задачей является организация и проведение эффективных лабораторных работ по базовым и профилирующим дисциплинам. Прежде всего, это обусловлено требованиями государственного стандарта образования, а также современными производственными условиями.

В последние десятилетия в системе высшего профессионального образования заметно усилилось внедрение компьютерной техники и технологий в учебный процесс, однако в подготовке технических специальностей до сих пор существуют традиционные формы и способы проведения лабораторных работ, используются реальные стенды, станки, макеты и другое оборудование. Следует согласиться, что они достаточно просты в использовании, наглядны и понятны, но основным недостатком таких средств обучения является то, что оборудование в силу развития технологий, к сожалению, морально устаревает, а обновлять лаборатории в ногу со временем достаточно дорого и сложно.

Необходимо осознать, что использование активных методов усвоения новых знаний с применением компьютеров сегодня стало первой необходимостью. Использование таких инновационных технологий способствует не только приобретению студентами более глубоких и обширных знаний, но и учит их мыслить. Применение информационных технологий на занятиях позволяет усилить мотивацию обучения благодаря новизне работы с компьютером, которая способствует повышению интереса к предмету, помогает в комплексе воздействовать на органы чувств.

Важным фактором в оценке качества виртуальных лабораторных работ является соотношение активной и пассивной составляющих деятельности студента. В настоящее время известны компьютеризированные лабораторные практикумы, в которых пользователь (студент) следит за происходящим на экране монитора и описывает наблюдения в тетради. Такого рода работы можно классифицировать как виртуальный имитатор реальной лабораторной работы, в которой сведена к минимуму активная составляющая деятельности студента [2].

С целью повышения качества подготовки специалиста, активизации познавательной деятельности, раскрытия творческого потенциала, формирования коммуникативных навыков студентов, организации учебного процесса с высоким уровнем самостоятельности, используя опыт внедрения в педагогической деятельности инновационных методов, на кафедре «Технологические машины и оборудование» Казахского агротехнического университета им. С.Сейфуллина применяются виртуальные лабораторные работы по дисциплине "Материаловедение и технология конструкционных материалов".

Виртуальная лаборатория по данной дисциплине включает в себя следующие лабораторные работы: обработка металлов давлением (прокатка); технология изготовления литейной формы; измерение углов токарного резца; измерение углов сверла; измерение углов цилиндрической фрезы; структура сварных соединений; твердость зон сварных швов.

Каждая работа содержит в себе виртуальную лабораторию и методические указания для выполнения данной работы. Оборудование виртуальной лаборатории состоит из виртуальной установки для прокатки металла и виртуальных пластин, линеек, штангенциркуля.

Перед выполнением работы студент должен внимательно изучить цель работы, теорию, ознакомиться с методическими указаниями и затем приступить к выполнению. Компьютерная имитация позволяет многократно делать измерения в случае неудачных измерений. Студент изучает, выполняет замеры, проводит расчеты самостоятельно и индивидуально.

По окончанию выполнения виртуальной лабораторной работы, студент составляет отчет, защищает его и отвечает на контрольные вопросы.

При проведении лабораторных занятий по данной дисциплине наблюдается новый этап компьютеризации различных видов деятельности, вызванный развитием мультимедийных (multimedia) технологий. Графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой студенты обретают качественно новые возможности [3].

Так же была предложена таблица, в которой сведены основные критерии оценки влияния виртуальных лабораторных работ на качество учебного процесса. Критерии выводились на основании сравнительного анализа

проведения виртуальных лабораторных работ и работ, проводимых с использованием реального оборудования в лабораторных работах [4].

Таблица 1

Результаты исследований по определению эффективности применения виртуальных лабораторных работ

№ п/п	Основные критерии	Виртуальные лабораторные работы, %	Работы с использованием реального оборудования, %
1	Усвояемость учебного материала	85	90
2	Заинтересованность студента	100	95
3	Время, необходимое для проведения работы	40	90
4	Необходимость присутствия преподавателя: При выполнении лаб.работы При оценке результатов При оценке полученных знаний	 30 65 45	 95 85 90
5	Возможность моделировать различные ситуации	90	20

Анализируя таблицу, можно сказать, что виртуальные лабораторные работы позволяют более детально изучить поставленные задачи, так как можно провести большее количество измерений за учебное время, чем при выполнении работы с использованием реального оборудования.

По результатам исследования следует отметить основные преимущества внедрения виртуальных лабораторных работ: безопасность в использовании; универсальность и многофункциональность, а также гибкость и простота адаптации к различным объектам; появляется возможность осуществить эксперимент, который в обычных условиях невозможен или его проведение сопряжено с большими временными и материальными затратами; простота контроля студента за ходом выполнения и подготовкой к лабораторной работе; индивидуальность в обучении и независимость в успеваемости от других студентов; графические возможности позволяют увидеть многомерные процессы, которые невозможно отобразить реальными приборами.

Таким образом, можно предполагать, что применение виртуальных лабораторий эффективно при изучении и закреплении теоретического материала, а также при выполнении дипломного проектирования, так как стимулирует студента к высоким результатам, формирует у студента навыки работы и выполнения технических задач с использованием современных компьютерных технологий.

Список литературы

1. Князева Е.М. Лабораторные работы нового поколения. Народное образование. Педагогика. 2012 г.
2. Фамина Е.В. Влияние виртуальных лабораторных работ на качество учебного процесса. Тула. ТулГУ., 2008 г.
3. Бобрышев С.В.. Смагина М.В. Методы активизации процесса обучения: учебное пособие – Ставрополь.- Изд. СГПИ, 2010. – 256 с.
4. Диск «Виртуальные лабораторные работы по дисциплине "Материаловедение и технология конструкционных материалов".

СЕКЦИЯ №10.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ПРОГРАММИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Обухова С.Н.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г.Челябинск

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов одной из наиболее актуальных задач дошкольного образования является достижение нормативно заданного уровня качества образования.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» разработка и утверждение рабочих программ педагогов входит в компетентность деятельности образовательного учреждения.

На основе профессиональных затруднений педагогов дошкольных образовательных учреждений, выявленных в процессе специально организованного обследования, формируется содержание образовательных программ курсов повышения квалификации. Опыт работы со слушателями по программе «Педагогическая деятельность в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» показал, что педагоги недостаточно компетентны в вопросах программирования образовательного процесса.

Целостность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается успешностью реализации той или иной образовательной программы. Результат всей образовательной работы в ДОУ зависит от того, насколько грамотно педагоги смогут проанализировать, спрограммировать и организовать образовательный процесс. В соответствии с федеральным законом «Об образовании в РФ», федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования педагогический коллектив дошкольного образовательного учреждения самостоятельно разрабатывает как основную образовательную программу, так и рабочие программы педагогов дошкольного образования. Программирование образовательной деятельности педагогов – принципиально новый уровень сложности их профессиональной деятельности.

Учитывая данный факт, в образовательных программах курсов повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных учреждений были обозначены следующие профессиональные компетенции:

– умение управлять процессом проектирования развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ;

– способность осуществлять программирование образовательной деятельности в ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования [1].

В связи с заказом дошкольных образовательных учреждений, на кафедре развития дошкольного образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО разработан дистанционный модульный курс «Программирование образовательной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений».

В процессе программирования образовательной деятельности педагоги приобретают готовность к осуществлению следующих трудовых действий:

- участию в разработке основной образовательной программы ДОУ в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом;

- планированию и реализации образовательной работы в группе детей раннего и дошкольного возраста;

- корректировке образовательных задач (совместно с психологами и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка [2].

Рабочая программа создается с целью построения системы педагогической деятельности, обеспечения гарантии качества содержания, создания условий для практического освоения технологий, способов педагогической деятельности, обеспечения индивидуального развития и раскрытия творческого потенциала детей. Рабочая программа педагога – разрабатывается на основе образовательной программы ДОУ, является нормативно - управленческим документом образовательного учреждения, характеризующим систему организации образовательной деятельности педагога. Рабочая программа педагога дошкольного образовательного учреждения (воспитателя, учителя-логопеда, руководителя изобразительной деятельности,

инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, психолога) способствует повышению качества образования в дошкольном образовательном учреждении и достижению социально-значимых результатов образования воспитанников, стимулирует профессиональное развитие педагога.

Содержание программы составляется с учетом принципов и подходов к формированию образовательных программ, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Задача руководителя и педагогов дошкольного образовательного учреждения состоит и в том, чтобы своевременно определить и соотнести особенности деятельности учреждения в целом (Устав ДОУ, основная образовательная программа ДОУ, парциальные программы), и деятельности отдельных педагогов отражающих в рабочей программе ценности, цели, реализуемое вариативное содержание и средства образования. К основным структурным компонентам рабочей программы педагога дошкольного образовательного учреждения относятся: целевой, содержательный и организационный разделы. Целевой раздел открывает пояснительная записка, в которой раскрываются цели, задачи, основные принципы построения программы, целевые ориентиры и планируемые результаты освоения детьми рабочей программы. Содержательный раздел включает в себя описание деятельности, в виде комплексно - тематического планирования совместной образовательной деятельности в образовательных областях, перечня методических пособий. Организационный раздел представлен описанием условий реализации рабочей программы (технических средств обучения, учебно-наглядных пособий, оборудования). В организационном разделе представляется регламент образовательной деятельности, режим дня. Образовательное учреждение самостоятельно устанавливает срок действия рабочей программы.

Педагогам в ходе разработки рабочей программы необходимо учесть следующие составляющие:

- примерные образовательные программы, входящие в состав программно-методического комплекса организации образовательного процесса;
- виды парциальных программ, включенных в программно-методический комплекс организации образовательного процесса, определенные основной образовательной программой ДОУ;
- систему используемых образовательных технологий и методик;
- методический комплекс (методические пособия для педагога);
- дидактический комплекс (пособия для организации образовательного процесса);
- формы образовательной работы с детьми (непосредственно образовательная, совместная партнерская и самостоятельная деятельность), регламент образовательной деятельности (недельная образовательная нагрузка).

Содержание образования также включает в себя отражение федерального и регионального компонентов. Федеральный компонент обеспечивает необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования. В рабочей программе также отражаются особенности региона. Объем содержания определяются климатическим, географическим, экологическим, социально - культурным своеобразием.

В соответствии с требованием стандарта, отражение особенностей ДОУ в части, формируемой участниками образовательных отношений, может составлять 40 % от общего содержания программы.

Содержание образования согласуются с требованиями федерального компонента, и может быть реализовано посредством интеграции образовательных областей. Наиболее общими сферами, определяющими структуру образовательного пространства, является природа, социум, культура. В пределах региона каждая из этих сфер обладает специфическими характеристиками, которые могут стать основой для выделения конкретных объектов изучения. В сферу «природа» входят: неживая природа, растительный и животный мир, экологическая обстановка. В сферу «социум» входят: история региона, хозяйственная деятельность, некоторые экономические, социальные отношения. В сферу «культура» входят: язык, искусство, обычаи и традиции.

Таким образом, в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования происходит усложнение деятельности дошкольного образовательного учреждения, появляются новые функции у педагогов ДОУ: проектировочная, мониторинговая, рефлексивная. Успешность стандартизации дошкольного образования зависит от квалифицированной деятельности педагогических кадров в ДОУ. Программирование образовательной деятельности педагогами ДОУ в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом является заданным требованием к качеству образования, которое сегодня предъявляет государство к дошкольному образованию.

Список литературы

1. Сваталова Т.А., Яковлева, Г.В. Основания отбора содержания дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования //Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал.- 2014.- Вып.1 (18).-С.41-54

2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550).

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Година А.А.

Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков является формирование коммуникативных навыков студентов. Вовлечение студентов неязыковых вузов в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности.

Игра – один из видов человеческой деятельности. Ролевые игры учат применять на практике знания, полученные в учебной аудитории, общаться с клиентами, принимать самостоятельные решения, формируют навыки, которые помогут студентам справиться с предстоящими трудностями.

В ходе ролевой игры они обсуждают проблемы, ведут дискуссию, отстаивают свою точку зрения, анализируют результаты работы, прислушиваются к мнению других людей. Таким образом, формируются такие социальные навыки, как умение аргументировать, достигать компромисса, взаимодействовать и сотрудничать.

Ролевая игра мотивирует порождение речевой деятельности, так как учащиеся оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать свою правоту, чем-то поделиться с собеседником.

Во время ролевой игры внимание сконцентрировано на практике и развитии речевых знаний, умений и навыков участников. При этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера и соотнести ее с определенной ситуацией. Игры развивают познавательный интерес и способствуют лучшему усвоению иностранного языка.

Большое значение имеет тематика ролевых игр. Наиболее реальной сферой общения является сфера будущей профессиональной деятельности студентов. Она обуславливает специфику игровых ситуаций и позволяет осуществлять профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковом вузе.

Ролевые игры, как правило, применяются на этапе обобщения и систематизации материала той или иной темы. Студенты успешно овладели лексическим минимумом данной темы, что дает им возможность осуществлять свободное и эффективное речевое общение.

Подготовка к ролевой игре делится на несколько этапов.

На первом этапе разрабатывается сценарий и план проведения игры, определяются характерные особенности действующих лиц, идет активное усвоение языкового материала, поиск недостающих языковых средств.

На втором этапе проигрываются микро-ситуации, которые станут фрагментами ролевой игры. На этом этапе отрабатываются реплики, помогающие уточнить информацию, высказать свою точку зрения, дать обоснование.

На третьем этапе студенты получают роли и закрепляют языковой материал, который наиболее полно отражает смысл ролевой игры.

По окончании игры следует проанализировать результаты игры. Студенты обмениваются мнениями, отмечают плюсы и минусы своих выступлений. В заключение преподаватель подводит итоги.

В своей работе преподаватели нашего университета часто проводят ролевые игры. Вот некоторые примеры.

Ролевая игра «Алиби».

Выбирается студент, который рассказывает историю о каком-либо преступлении, свидетелем которого он являлся. Ему заранее дается задание подготовить эту информацию. Он описывает двух студентов, которые принимали участие в этом преступлении. Те, на которых пал выбор, выходят из аудитории и договариваются о своем алиби. Остальные студенты подготавливают вопросы предполагаемым преступникам. “Обвиняемые” возвращаются по очереди и отвечают на вопросы. Если ответы не совпадают, то они виновны.

Ролевая игра «Устройство на работу».

Студенты делятся на две группы. Одна группа – работодатели. Другая группа – соискатели. Студенты знакомятся с образцами резюме, сопроводительными письмами, заявлениями о приеме на работу, получают

информацию о правилах этического поведения во время интервью. Вопросы работодателей соискателям готовятся заранее. В конце игры подводятся итоги.

Ролевая игра «Судебный процесс».

Перед проведением игры студенты изучают этапы проведения судебного процесса, знакомятся с функциями всех его участников: судьи, прокурора, адвоката, присяжных, процедурами опроса свидетелей, представления доказательств. Перед проведением игры целесообразно просмотреть фильм, показывающий судебный процесс. Необходимые слова и выражения даются перед просмотром фильма.

В зависимости от уровня знаний студентов можно разыграть эпизод процесса, весь процесс или написать свой собственный сценарий.

Используя материал игры «Судебный процесс», можно провести игру о работе присяжных заседателей: показать этапы отбора присяжных, процедуру вынесения вердикта.

Организация и проведение ролевых игр в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе способствует повышению эффективности учебного процесса, развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между студентами, учит работать в команде, прислушиваться к мнению других.

Игра – это увлекательное занятие. В игре все равны, она посильна даже слабым учащимся. Игра вызывает потребность в общении, стимулирует мотивацию изучения иностранного языка.

СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ СТОЙКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

Вараксина Н.Ю., Демин С.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 167 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г.Казани

В настоящее время существуют противоречия между необходимостью гуманизации системы образования и сохранившейся практикой традиционной работы с учащимися, которые испытывают затруднения в процессе изучения физики. Приоритетным становится личностно - ориентированный подход в преподавании, который позволяет строить обучение на основе методов индивидуальной помощи детям с трудностями в обучении. Педагогическая практика показала, что одной из причин недостатка образовательного опыта личности ребенка является несоответствие его индивидуальных особенностей специфике обучения в условиях массовой школы. На сегодняшний день нет разработанной концепции педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. Всесторонний анализ причин затруднений, возникающих у школьников в процессе образования, ставит учителя перед выбором наиболее эффективных технологий, ориентированных на индивидуальность.

В связи с этим возникает вопрос о формировании системы работы учителя с детьми, которые испытывают стойкие затруднения в процессе изучения физики.

Роль развивающего обучения в развитии личностных качеств ученика.

Предполагается, что к моменту перехода в среднее звено учащиеся должны уметь самостоятельно рассуждать, делать выводы, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности, должна быть сформирована способность к запоминанию, воспроизведению.

Однако у детей испытывающие стойкие затруднения в процессе обучения, некоторые когнитивные навыки оказываются либо не сформированы, либо сформированы частично. Как правило, такие дети отстают от своих сверстников в плане общего развития, не имеют развитого представления об окружающем мире и его природных законах и явлениях. Это привело нас к пересмотру методики преподавания физика, как учебного предмета, поиску способов вовлечения детей с трудностями восприятия учебной деятельности.

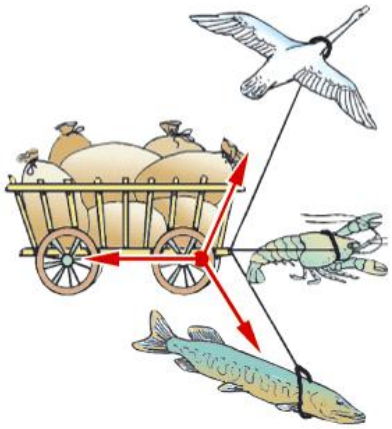
Физика – наука о природе, имеющая свой специфический понятийный аппарат и методологию. И своей целью мы поставила не столько усвоение учебной программы, сколько развитие детей посредством предмета физики. Главное – это познание физических явлений, расширение круга представлений у детей об окружающем мире, формирование мотивации к познанию, развитие мыслительных операций, образного мышления, памяти, внимания, речи, т.е. развитие личностных качеств учащегося.

Способы создания условий для успешного развития мыслительной сферы и сферы практических умений учащихся, испытывающих трудности при изучении физики.

С самого начала изучения физики стараемся побуждать детей думать, т.е. начинаем формировать

мыслительные операции. Практика работы с учащимися убедили нас в том, что в первую очередь необходимо развивать образное мышление, использовать образные представления и предлагать выполнять те виды умственной деятельности, которые детям наиболее близки и понятны.

Использование картин известных художников, иллюстраций, картинок, дающих представление о каком-либо физическом явлении. Для многих учащихся усвоение и понимание теоретического материала в виде логического рассказа, вывода формул затруднительно. Рисунки всегда привлекают детей: они вглядываются в него, раздумывают над ним, советуются друг с другом по поводу содержания и незаметно для себя втягиваются в анализ рисунка и так же незаметно приходит понимание явления или закона.



Например, при изучении темы «Работа» иллюстрация к басне Крылова «Лебедь, рак и щука» образно приводит учащихся к выводу: работа A=0, т.е. к такому же выводу, что сделал и сам баснописец.

Рассматривание иллюстраций привело нас с детьми к возможности обратного процесса – созданию собственных «картин». Учащиеся получают домашнее задание: нарисовать картинку к изучаемому явлению, понятию.

Использование отрывков из литературных произведений**,** загадок, пословиц, поговорок, связанных с изучаемым явлением. Иногда даже самый маленький детский стишок помогает осмыслить и запомнить физическое явление и закон.

Например,

Про море вспомнить в самый раз.
А где же водолаз?
И правду ль водолаз гутарит:
«Чем глубже, тем сильнее давит»?

Наша Таня громко плачет:
Уронила в речку мячик.
Тише, Танечка не плачь!
По закону Архимеда
Не утонет в речке мяч!

Литературные произведения можно использовать и как качественные задачи: задача о Геракле, очистившем Авгиевы конюшни, задача Архимеда о золотой короне, задачи из жизни Робинзона Крузо и т.д.

Особую трудность у слабых учащихся вызывают качественные задачи. Задачи должны не только быть ситуативно интересны, сопровождаться рисунком (образом), но и способствовать развитию мыслительных операций: сравнению, классификации, анализу, синтезу и т.д. Приведем в качестве примера несколько таких задач.

Задача 1.

На коньках легко скользить по льду, а по стеклу невозможно. Почему?

Придумай вопрос к ситуации и объясни ее.

Задача 2.

Вовочке и Саше надо было выкачать воду ведром из бочки. Бочка была полной и мальчики решили качать по очереди. Вовочка сказал Саше:

«Качай первым, а я отдохну!» После него воду качал Вовочка. Когда он закончил работу, то вдруг сказал:

«Какой я глупый! Надо было мне качать первым». Почему Вовочка так решил?

При решении качественных задач также развивается речь ребенка, воображение, внимание. Некоторые учащиеся плохо владеют математическим аппаратом, поэтому особую трудность вызывает у них решение расчетных задач. И здесь снова помогают образы, привлекательный сюжет задачи, обыгрывание ситуации.

Задача про крота: Маленький зверек крот, который сам весит всего 100 грамм выносит на поверхность 5 $м^3$ земли. Давайте посчитаем массу вынесенной земли.

Следующим более сложным этапом в решении задач идет создание рисованных задач. После изучения темы учащимся предлагается задание придумать задачу, качественную или расчетную и сопроводить ее рисунком. На неделе физики и математики организовываем конкурс задач. Например, при изучении темы «Движение и силы» учащиеся придумали такую задачу:

Скорость вертолета 250 м/с. За сколько часов вертолет долетит до Чечни?

При решении задачи учащемуся пришлось воспользоваться атласом для нахождения расстояния от Москвы до Грозного. Свою задачу он сопроводил замечательным рисунком военного вертолета.

Развитию мышления учащихся способствуют и различные игровые моменты на уроке: перебрасывание кубика формул, работа на время с карточками, обозначающими физические величины, единицы физических величин, «игра в слово». Учащиеся любят игру в «черный ящик» (узнавание предмета по наводящим вопросам), которая позволяет определять свойства и характеристики предметов, приборов, физического оборудования и т.д. Иногда учебную деятельность стимулирует самое простое задание: представить и показать явление (например, показ трения - скрип двери); кто быстрее решит задачу, быстрее соберет установку, выполнит эксперимент.

Большое внимание в преподавании уделяется развитию практических навыков учащихся. Кроме обязательных лабораторных работ большинство детей с интересов выполняют дома экспериментальные задания (опыты по инерции, давлению газа, плаванию тел, видам теплообмена, агрегатным состояниям вещества, механическим колебаниям, электризации тел и т. д.). В классе мы с учащимися решаем такие экспериментальные задачи как: определение плотности шоколада, мыла, определение работы при поднятии гантели, вычисление количества теплоты, необходимое на нагревание стакана воды, вычисление мощности лампочки карманного фонаря и т.д.

В последние годы в связи с введением информационно-коммуникативных технологий и интересу учащихся к компьютеру, Интернету используем следующие задания: поиск нужной информации в сети Интернет, подготовка сообщений по изучаемым темам, оформление своих творческих работ в виде документов MS Word, MS Publisher и др.

Проектная методика обучения также является неотъемлемой частью возникновения интереса к предмету и как следствие, способом создания условий для успешного развития мыслительной сферы и сферы практических умений учащихся, испытывающих трудности при изучении физики.

Например, с учащимися 7-х классов был реализован проект «Удивительные свойства воды». Учащиеся исследовали свойства воды и провели эксперименты по морозному выветриванию и опреснению воды. По итогам исследований были оформлены красочные работы. Учащиеся настолько были заинтересованы проектом, что сами предложили продолжить работу над ним.

Заключение.

В своей педагогической практике мы используем дифференцированный подход к обучению физике. Идеи развивающего обучения не новы, но всегда актуальны. Исследования как отечественных, так и зарубежных ученых показали, что ученики отличаются друг от друга, прежде всего способностями к учению, которое обобщенно можно назвать словом «обучаемость». Именно обучаемость предопределяет разный темп

продвижения учащихся в обучении. Также ученики дифференцируются по степени работоспособности и познавательной самостоятельности. Все это приводит к необходимости индивидуального подхода к обучению.

Список литературы

1. Браверманн Э.М. Преподавание физики, развивающее ученика. Книги 1-3. М., 2005 г.
2. Необычные учебные материалы по физике. М.: Школа - Пресс. 2001. №24.
3. Оригинальные уроки по физике и приемы обучения. М.: Школа - Пресс. 2004, № 18
4. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной школе – М.; Институт практической психологии; Воронеж: «Модек», 1998.
5. Рогановский И. Дифференцированное обучение – как его осуществить? // Народное образование, 1991, №3.
6. Яманская Н.С. Технология личностно-ориентированного образования. /Директор школы, 2000г. №7.

СТАНОВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сергеева Г.П.

Академия социального управления, Московская область

Модернизация российского образования, внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) начального и основного общего образования потребовали поиска новых подходов к формированию профессиональных компетентностей педагогов-музыкантов. Среди наиболее значимых компетентностей следует выделить их исследовательские компетентности.

Становлению данных компетентностей посвящен ряд исследований ученых (С.М. Бондаренко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Я.В. Кривенко, С.И. Осипова, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков, А.А. Ушаков, Е.В. Феськова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков др.).

В области художественной педагогики определенный интерес к исследовательской деятельности могут представлять научные труды Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Г.Ю. Ермоленко, С.А.Захаровой, Ж.Б. Кармазиной, М.С. Красильниковой, Е.Д. Критской, Э.Г. Отяковской, О.Н. Соколовой-Набойченко, Т.В. Шевцовой, Л.В. Школяр и др.

Исследовательские компетентности в сфере музыкальной педагогики обычно рассматриваются в двух аспектах: а) как способ познания учителем музыкально-педагогических явлений, направленный на создание в процессе исследования собственных продуктов деятельности (материальных или духовных); б) как умение педагога-музыканта руководить исследовательской деятельностью школьников в процессе музыкального образования[2].

При разработке художественно-педагогической системы дополнительного профессионального образования педагогов-музыкантов мы рассматриваем исследовательскую компетентность как интегрированное качество личности, в котором сочетаются теоретические представления учителей о получении и использовании научной информации, методах исследования, так и овладение практическими способами, направленными на эффективность исследовательской деятельности.

В ряде научных работ, связанных с данной проблематикой, утверждается мысль о том, что «без учителя-исследователя, учителя, творчески подходящего к любым программам, пособиям, методическим рекомендациям, желаемая цель – действительно коренное улучшение музыкального воспитания – не может быть достигнута» [1, с. 66], а также подчеркивается и тот факт, что исследовательская и музыкально-проектная деятельность является универсальной педагогической технологией и направлена на творческое развитие учащихся, требует овладения педагогами исследовательскими процедурами [3, с. 16; 7, с. 9].

Исследовательские компетентности педагогов-музыкантов в системе дополнительного профессионального образования формируются в процессе разработки итоговых социально-значимых исследовательских проектов, практико-значимых итоговых работ по содержанию курсов повышения квалификации, в межкурсовой период деятельности при участии учителей в работе экспериментальных и стажировочных площадок, апробации нестандартных технологий, методик и практик музыкального образования, создании или модификации частных методик обучения музыке, при подготовке к аттестационным мероприятиям, при проектировании воспитательных систем, при анализе результатов мини-исследований учителей, в ходе представления их

коллегам «по цеху» на семинарах, круглых столах, научно-практических конференциях, участии в творческих конкурсах педагогического мастерства.

Условно процесс освоения технологии проектно-исследовательской деятельности в системе дополнительного профессионального образования можно разделить на несколько, взаимосвязанных друг с другом этапов.

Первый этап – мониторинг понимания слушателями курсов повышения квалификации, сущности проектной и исследовательской деятельности школьников (на основе разработанных для этой цели тестов). Обработка результатов анкетирования (2007 – 2009 гг.) дает возможность констатировать тот факт, что представления о проектной и исследовательской деятельности имеют лишь 10% педагогов-музыкантов, но при этом они отличаются хаотичностью, поверхностностью теоретических знаний, эпизодическим применением исследовательских проектов в практике преподавания предмета.

Второй этап– теоретико-технологический (2009 – 2011 гг.)былнаправлен на изучение педагогами-музыкантами теоретической и методической литературы по теме, ее анализ с точки зрения последовательности действий учителя по организации работы школьников, выбора методов и приемов создания проекта, изучения форм презентации проектов учащихся, оценки их функций, а также тех универсальных учебных действий, которые формируются у обучаемых в процессе разработки и защиты проектов.

Третий этап – практико-ориентированный (2011 – 2013 гг.) – проведение проектной и исследовательской деятельности учащихся на материале, предлагаемом в программах иучебно-методических комплектах по предмету «Музыка» в период обучения на курсах повышения квалификации, обобщение результативности проектов в самостоятельной внеаудиторной работе, обсуждение на практических занятиях планов, тематики, типов проектов, форм их защиты, разработка критериев их оценки.

Четвертый этап(2013 – 2014 гг.) –проектировочно-исследовательский – связанс непосредственным участием слушателей курсов повышения квалификации в разработке содержания итоговых исследовательских проектов, практико-значимых работ, которые являются обязательной формой самостоятельной творческой деятельности, завершающей процесс обучения на модульных инвариантных и вариативных курсах. Примерная тематика итоговых исследовательских проектов, предлагаемых для реализации на данном этапе дополнительного профессионального образования, разнообразна и отражает как концептуальные положения содержания музыкального образования, так и отдельные его направления (фольклор, музыка религиозной традиции, шедевры классической музыки, современная – академическаяи популярная – музыка), технологии преподавания предмета и др. Данный этап предполагает рефлексию педагогов-музыкантов – оценку эффективности содержания проекта, обоснованность целевых установок, задач, форм представления, использования материалов из личной практики, сети Интернет (текстовых, музыкальных, художественных), электронных образовательных ресурсов, а также самоценности выводов по проведенным исследованиям.

Пятый этап(с 2014 г. по настоящее время) – заключительный – связан с внедрением требований ФГОС в практику работы образовательных организаций и освоением слушателями курсов его ключевых категорий и понятий. Тематика исследовательских проектов на данном этапе имеет ярко выраженную ориентацию на становление способов проектирования рабочих программ по предмету «Музыка», программ внеурочной деятельности, системы воспитательной работы образовательной организации (или ее отдельных направлений художественно-эстетической, культурологической направленности), развития профессиональных компетентностей педагога-музыканта в новых социокультурных условиях развития региона (Москва, Московская область).

Следует также отметить тот факт, что изучение персонифицированного опыта деятелей культуры и искусства[5], направленные на становление исследовательских компетентностей педагогов-музыкантов, нашло свое конкретное воплощение в тематике исследовательских проектов, направленных на совершенствование профессионального мастерства в области музыкального исполнительства, просветительской, полихудожественной, методической и психолого-педагогической деятельности, самообразования [4].

За период с 2005 по 2015 гг. нами было проанализировано и оценено свыше 1.000 исследовательских проектов и итоговых работ слушателей курсов повышения квалификации – педагогов-музыкантов Московской области, а также более 200 проектных и исследовательских работ учащихся Москвы и Московской области, выполненных в рамках деятельности экспериментальных площадок, базовых площадок Академии социального управления, региональной научно-практической конференции учащихся «Всемирное культурное наследие в поддержку российского образования», семинаров, круглых столов, направленных на выявление специфики реализации основных положений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в деятельности образовательных организаций. Это дает основание сделать вывод о том, что проектная и

исследовательская деятельность обучающихся и педагогов-музыкантов становится актуальной реалией сегодняшнего дня.

Обобщение показателей исследовательской деятельности педагогов-музыкантов на заключительном этапе дополнительного профессионального образования доказывают эффективность работы со слушателями курсов повышения квалификации (как в курсовой, так и в межкурсовой периоды) по формированию основных умений культуры этой деятельности. К ним следует отнести такие умения, как проблематизация, целеполагание, планирование, определение и аргументация формы презентации и защиты проектов, анализ результатов деятельности и саморефлексия.

Сравнение констатирующего этапа (КЭ) формирования исследовательских компетентностей педагогов-музыкантов с заключительным этапом (ЗЭ) дало следующие показатели: проблематизация– КЭ 7 %; ЗЭ 26 %; целеполагание – КЭ 13 %; ЗЭ 32 %; планирование – КЭ 18 %; ЗЭ 41 %; форма презентации и защиты проекта – КЭ 31 %; ЗЭ 56 %; анализ результатов – КЭ 24 %; ЗЭ 54 %; саморефлексия – КЭ 12 %; ЗЭ 48 %. Данные результаты демонстрируют возрастание показателей по основным умениям культуры исследовательской деятельности учителей, осуществляющих преподавание предмета «Музыка», педагогов-музыкантов дополнительного образования детей.

Материалы исследования автора статьи по совершенствованию профессиональных компетентностей педагогов-музыкантов (включая исследовательские компетентности) представлялись на международных, российских, региональных конференциях, были изложены в ряде публикаций, а также – при разработке сайтов дистанционной поддержки модульных курсов повышения квалификации и проблемно-тематических семинаров[6].

Развиваемая в исследовании концепция формирования профессиональных компетентностей педагогов-музыкантов в процессе их дополнительного профессионального образования вносит реальный вклад в разработку теории и методики развития педагогического мастерства. Прогностический потенциал проведенного исследования обусловливает принципиальную возможность организации на его основе дальнейшего изучения различных аспектов формирования профессиональных компетентностей специалистов в области музыкального образования.

Список литературы

1. Апраксина О.А. О праве учителя на эксперимент/Музыкальное воспитание в школе. Вып. 13. – М.,1978. С. 66.
2. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки/Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 1986. – 36с.
3. Ермоленко Г.Ю. Формирование полихудожественной компетентности будущих учителей изобразительного искусства/Дис. … канд. пед. наук. – Волгоград, 2010. – 268 с. – С. 16.
4. Кармазина Ж.Б. Художественное самообразование учителя музыки как условие развития его профессиональной компетентности/Автореф. дис. …канд.пед. наук. – М., 2009. – с. 6.
5. Пигарева И.В. Повышение профессиональной компетентности учителя музыки в процессе изучения творческого наследия Д.Б. Кабалевского/Дис. …канд. пед. наук. – М., 2006.– 194 с.
6. Сергеева Г.П. Освоение технологий преподавания предмета «Музыка» в последипломном образовании: монография. – М., 2013. – 264 с.
7. Шевцова Т.В. Музыкально-проектная деятельность как фактор творческого развития учащихся /Дис. …канд. пед. наук. – М., 2005. – 193 с. – С. 9.

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

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ

Иванова Т.Ю., Скрупская О.А.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение прогимназия № 677 Выборгского района Санкт-Петербурга

В современной дошкольной педагогике, практике дошкольного образования взаимодействие педагогов и родителей является одной из наиболее актуальных и острых проблем. Многочисленные исследования доказывают важность сотрудничества педагогов с родителями дошкольников на современном этапе развития общества. (Т.А. Антонова, Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева).

В настоящее время современная семья испытывает целый ряд социально- экономических, психологических проблем, которые отвлекают родителей от воспитания ребенка.

В исследованиях социологов, психологов, педагогов отмечается, что лишь 20% отечественных семей дошкольников можно считать благополучными для развития детей как в аспекте семейных отношений, воспитательной позиции взрослых, так и в аспекте материальной обеспеченности семьи, создания необходимых условий для развития дошкольников.

В качестве наиболее острых проблем семейного воспитания исследователи выделяют проблемы эмоционального благополучия ребенка в семье - по данным нашего исследования около трети дошкольников чувствуют себя недостаточно любимыми близкими, недостаточно нужными своим родителям, испытывают тревожность и даже чувство враждебности к членам семьи.

Большинство родителей не осознают этих проблем, не понимают значения последствий своего влияния, влияния семьи на ребенка в дошкольном детстве, а среди тех, кто эти проблемы видит только около 40% готовы затратить усилия, чтобы их решать.

87% воспитателей испытывают различные трудности в осуществлении взаимодействия с семьей. Это такие трудности как «пассивность родителей, безразличное отношение к своему ребенку», «чрезмерная занятость родителей», «недоверие родителей к педагогам, нежелание идти на контакт» и даже «агрессивное восприятие информации, идущей от воспитателя», т.е. большинство педагогов связывают эти трудности с особенностями современных родителей. 42 % педагогов отмечают недостаток времени у воспитателей для полноценного взаимодействия с семьей как причину возникновения трудностей в сотрудничестве детского сада и семьи.

Все это позволяет утверждать, что с одной стороны большинство педагогов и часть родителей настроены на сотрудничество, с другой им не хватает личной заинтересованности, понимания того, что такое сотрудничество может дать для развития конкретно их детей.

При анализе полученных данных мы видим, что и педагоги, и родители затрудняются в выборе эффективных форм взаимодействия.

Традиционные формы взаимодействия ДОУ и семьи часто не учитывают тенденции развития образовательной системы, социально-экономические изменения, что приводит к рассогласованию целей участников взаимодействия, Такое взаимодействие еще во многом опирается на авторитарную парадигму и рассматривается как воздействие на…, для того…, чтобы…

Исследователи (Березина Т.А., Хоменко И.А.) утверждают, что ребенок нуждается в педагогически грамотных родителях, что является соблюдением его прав на полноценные условия развития. Одним из средств повышения педагогической грамотности родителей является их педагогическое образование.

В процессе освоения психолого-педагогических знаний продолжает развиваться личность самих родителей. Образование родителей является основой раскрытия их творческого потенциала, совершенствования семейного воспитания.

Педагогическое образование родителей в дошкольных учреждениях ориентировано на «среднего родителя», педагоги недостаточно осознают специфику семейного воспитания дошкольников, часто переносят содержание и методы воспитания детей в детском саду на условия семьи и рекомендуют их родителям.

В ходе педагогического образования родителей должны решаться задачи, способствующие оптимизации процесса семейного воспитания, сплочению детей и родителей. Родители могут и должны научиться относиться к ребенку, как к равному, понимать, что недопустимо сравнивать его с другими детьми; открывать сильные и слабые стороны ребенка и учитывать их в решении задач воспитания, проявлять искреннюю заинтересованность в действиях ребенка и быть готовым к эмоциональной поддержке.

Образование (просвещение) — это процесс пропаганды и распространения культуры, предполагающий относительно самостоятельный и свободный отбор индивидами сообщаемой информации. Просвещение предполагает наличие обратной связи, выявление позиций субъектов в ходе обсуждения тех или иных вопросов — в данном случае участники (слушатели) более активны.

В основу создания современных образовательных программ для родителей могут быть положены следующие принципы:

• Принцип приоритетности влияние семейных отношений, семейного воспитания на становление личности ребенка.

• Принцип значимости внутрисемейных отношений как ведущего компонента воспитательного потенциала семьи.

• Принцип единства и непротиворечивости воздействия семьи и образовательного учреждения в воспитании ребенка.

• Принцип целостного развития ребенка, предполагающий отражение многообразия влияния семьи на формирование личности ребенка.

Результаты образования родителей могут проявляться в таких аспектах, как, развитие родительской компетентности, умений воспитывать и развивать своего ребенка, улучшение отношений родителей с ребенком, их лучшем взаимопонимании, в осознании родителями значимости своей педагогической деятельности, в появлении родительской ответственности, в более оптимистическом взгляде родителей на возможности влияния семьи на формирование личности ребенка.

Говоря об образовании родителей, мы подразумеваем образование матерей: «Школа для молодых мам», «Группы - мать и дитя», «Мамин класс» и тому подобное. Но если обратиться к Семейному Кодексу РФ, то можно увидеть акцент, что супруги совместно решают вопросы материнства, отцовства, воспитания, образования детей и другие вопросы жизни семьи, исходя из принципа равенства супругов. Поэтому, когда мы говорим образование родителей – это означает образование отцов и матерей.

Кто такие отцы? Это в первую очередь мужчины, кормильцы, которым постоянно не хватает для детей времени, но у многих из них есть желание и стремление к этому. Отцы чаще всего вовлекают детей в различные импровизированные игры, связанные с возней и неразберихой, больше общаются со своими малышами в общественных местах: парках отдыха, зоосаде, музеях. По исследованиям в среднем отцы занимаются в день с детьми на 10 минут дольше, чем матери, но по уходу за ребенком отцы намного отстают от матерей. Современные отцы, в большей степени стали уделять внимание своим детям, но им не хватает педагогической компетентности.

Воспитание ребенка-дошкольника должно быть всесторонним, включая и социальную сферу, т.е. его семья – мать и отец. Правильное воспитание детей отцом и матерью проявляется в том, что отец учит ребенка тому «что», а мать - тому «как», отец учит ребенка «быть кем-то», а мать – «кем-то для кого-то». Отец задает цель, мать предлагает решения.

Необходимость образования отцов немаловажна, чем образование матерей.

Наша задача - пробудить у отцов интерес к педагогическому самообразованию, повысить их педагогическую компетентность.

Образование отцов можно разделить на несколько этапов

1. Диагностика отцов – выявление потребностей и определение типологии участников. На первом этапе важно установить контакт с родителями. Для того чтобы заинтересовать и привлечь их к совместной работе, необходимо доказательно обосновать необходимость такого сотрудничества, представить (спрогнозировать) результаты работы. Отцам раздаются анкеты и опросники, помогающие педагогам выяснить какого рода информацию и в какой форме они желают и готовы получить.

2. Составление программы педагогического образования отцов – выбор тематики, форм, ресурсов. На основе полученных результатов диагностики методисты и воспитатели совместно составляют программу образования отцов: серия занятий, встреч, родительские собрания, журналы и пр. В последние годы появляются новые формы образования родителей: организационно-деятельностная и психологическая игра, собрание-диспут, родительский лекторий, семейная гостиная, встреча за круглым столом, вечер вопросов и ответов, семинар, педагогический практикум, тренинг для родителей и другие. Меняется и тематика педагогического просвещения.

3. Обсуждение и коррекция программы совместно с воспитателями и администрацией дошкольного учреждения. Содержание программы обсуждается и корректируется на педагогическом совете. В данном процессе участвуют все специалисты дошкольного учреждения.

4. Информирование отцов о возможностях участия в данной программе. Среди отцов распространяется информация о реализации программы образования родителей, раздаются приглашения на участие в родительских собраниях, лекциях, практических занятиях и пр.

5. Реализация программы педагогического образования отцов в дошкольном учреждении. Собственно проведение занятий, родительских собраний и пр. Издание газет, журналов для родителей.

6. Диагностика и анализ результатов по окончании реализации программы. По окончании реализации программы педагоги раздают анкеты, которые помогут выяснить удовлетворены ли потребности родителей в полученной информации. Также можно провести заключительное занятие или круглый стол, для обобщения полученных знаний.

На наш взгляд наиболее эффективными формами образования отцов являются: родительские собрания, издание журнала для пап, виртуальный клуб для отцов, родительские вечера для отцов, родительские ринги.

Полезность таких встреч родителей состоит в том, что они позволяют снять всякие закулисные разговоры среди родителей по вопросам организации образовательного пространства их детей, содержанию воспитательного процесса.

Во взаимодействии с коллективом родителей воспитатель должен проявлять учтивость и корректность, умение сдерживать свои эмоции; только тогда можно рассчитывать на поддержку родителей во всех начинаниях.

Давая какой-либо источник родителям необходимо предложить им пояснительную записку, которая нацелит их на восприятие нужной информации, содержащейся в источнике.

Таким образом, педагогическое образование родителей - сложная и важная часть деятельности педагога. Одна из главных целей руководителя учреждения и педагогов - вовлечение родителей в педагогический процесс. Какие бы формы работы с родителями ни выбирал педагог, главное - его личная заинтересованность в работе, доброжелательное отношение к детям и их родителям, а также систематический характер работы.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ПЕДАГОГИКА БУДНЕЙ

Кудинов С.Н., Логачев П.В.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр технологического образования Белгородского района Белгородской области»

Хотите, чтобы были хорошие дети,
будьте счастливы.
С.М. Макаренко

Традиционно главным институтом воспитания является семья. Семья – колыбель духовного рождения человека. Все, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет на всю жизнь. Важность семьи обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Зачастую семья, в которой вырос ребенок, становится моделью его будущей семьи.

В современном обществе проблемы семьи всем очевидны. Они перестали быть внутрисемейными и приобрели характер социально-психологического, экономического, демографического и правового бедствия в масштабах государства. Пьянство, наркомания, агрессивность и жестокость все более вторгаются в пространство семьи, разлагают семейную жизнь изнутри. Поражая общество социальными недугами. Поиском выхода из сложившегося кризиса семьи и всего общества в целом занимаются как государственные, так и общественные институты.

Общество, семья и культура неразрывны. Сегодня, когда практически разрушены культурно-религиозные традиции в семье и обществе, попирается святость брака, а средства массовой информации стремятся извратить нормы отношений между мужчиной и женщиной, детьми и родителями, большинство молодых людей лишены представления о счастливой жизни в семье, а многие молодые люди вообще не хотят вступать в брак. Между тем, главную роль в формировании духовно-нравственного потенциала личности ребенка всегда играла именно семья. Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок вырос нормальным человеком, был хорошим гражданином, создал семью. Семейное благополучие не рождается из формальной соединенности в браке. Оно требует

душевных усилий, желания и умения реализовать себя в лучшем. Знание нравственных основ и этики семейной жизни поможет будущим родителям воспитать своих детей.

Человек начинает свою жизнь в семье, которую он сам не создавал, в семье своих отца и матери, а иногда только отца или матери. Родители, братья и сестры, бабушки и дедушки, родственники становятся теми людьми, которые закладывают основы общения, прививают первые трудовые навыки, сопровождают человека в жизни очень долгое время, определяют особенности мировосприятия. Первые переживания чувства Родины связаны с природой родного края, с тем своеобразием его ландшафта, в которое был погружен человек с малых лет. Родина – это не абстрактное понятие, а конкретное ощущение неразрывности с родными и близкими людьми, с тем пространственным окружением, которое сформировало характер и подготовило выход во взрослую жизнь.

Родился ребенок, и от родителей зависит, будет ли его жизнь счастливой. К сожалению, Очень часто взрослыми ответственное искусство воспитания детей недооценивается. Родители – первые учителя и духовно-нравственные наставники своих детей. Не веселые друзья и не случайные подруги, не телевизионные программы и компьютерные игры должны формировать сознание и мировоззрение ребенка. Родители должны помочь детям научиться правильно воспринимать мир, научить их отличать добро от зла.

Воспитание – это творчество. Перегруженный жизненный ритм, сверхзанятость родителей – это иллюзия, изоляция родителей от детей. Природа не терпит пустоты. Если ребенок не получит от родителей должного внимания, любви, тепла, он будет искать эти добродетели на стороне. Часто родители говорят, что дети их не слушают. Дети жалуются, что родители их не понимают. А что сами родители сделали, что бы их дети стали людьми, чтобы в их жизнь не вторглись хамство, жестокость и насилие? А что сами родители сделали, чтобы детей больше тянуло домой, чем на улицу? Уютно ли им дома, понимают ли их там? К сожалению, многие родители рассматривают своих детей как движимое имущество, как форму собственности и совершенно не занимаются их воспитанием. Если ребенок не научится любви в семье своих родителей, то где он научится ей?

Естественной школой творческого самопожертвования, умения относиться к ближнему с почтением и пониманием, поддерживать духовно-нравственную, отечественную традицию может стать семья. Дома человеку впервые открывается, что такое любовь, нежность забота о близких. Здесь он узнает цену доброте и бескорыстию. Здесь учится любить и сопереживать. Ребенку совсем небезразличны отношения между родителями. Как бы мал он ни был, а все отлично чувствует, чутко воспринимает лад и ссоры. Любовь родителей друг к другу может стать главным воспитательным фактором, воздействующим на ребенка. А равнодушное отношение членов семьи между собой и к ребенку часто порождают у него страх, неосторожность, а потом жестокость и агрессию.

Семейное воспитание – это педагогика будней, педагогика каждого дня, это творчество, труд. Дети получают в семье первый нравственный опыт, учатся уважать старших, учатся делать людям приятное, радостное, доброе. Лучшим средством воспитания правильных отношений является личный пример отца и матери, их взаимное уважение, любовь, помощь и забота. Если дети видят хорошие отношения в семье, то, став взрослыми, и сами будут стремиться к таким же красивым отношениям. Большая роль отводиться семье в трудовом воспитании. Дети учатся обслуживать себя, выполнять посильные трудовые обязанности в помощь родителям. Наличие у детей такого важного качества личности, как трудолюбие, есть хороший показатель их нравственного воспитания. Большую воспитательную силу имеет эстетика быта. Дети не только пользуются домашним уютом, но и вместе с родителями учатся его создавать.

Созданию высоконравственной атмосферы в семье способствуют семейные традиции. Каким бы ни было воспитание общественное, формирование личности ребенка закладывается в семье, под воздействием родительской любви, семейных традиций. Ведь все, что он видит и слышит в семье, он повторяет, подражая взрослым.

Если семейный уклад народа нарушается, то общество начинает серьезно болеть. Именно в семье происходит передача опыта одного поколения другому. Любовь к чему-либо (к Родине, к человеку) начинается с любви в семье, именно в семье человек проходит школу любви. Семья должна иметь очень высокий статус прежде всего для самого человека. Если семья не занимает одно из важнейших мест в жизни человека, то ему никогда не удастся создать крепкую семью.

У православного семьянина семья занимает вполне ясное и четкое место в иерархии ценностей. Система этих ценностей такова: Бог – семья – общественное служение – личные интересы.

Важно, чтобы сами родители были интересными личностями. Часто ребенок видит какого-то скучного отца, с которым не о чем поговорить, который лежит на диване или сидит, уставившись в телевизор. Детям необходимы любовь, забота, внимание родителей.

Необходимо помнить, что воспитание невозможно без идеологии, мировоззрения. Идеология предполагает наличие идеалов (героев, примеров из жизни, достойных подражания), норм марали и иерархии ценностей. Важно, какими идеями мы воспитываем наших детей. Душа ребенка требует примера для подражания.

В семье каждый из нас впервые через послушание старшим осознает понятие авторитета, что является основой для такого качества, как законопослушание, без которого невозможно и гражданское воспитание. В нормальной семейной жизни искореняются ростки эгоизма, воспитывается жертвенная любовь к ближним вплоть до способности пожертвовать своей жизнью ради близких. Жертвенность является основой патриотического воспитания. На практике подготовка к семейной жизни может быть выражена определенными предметами, такими, как освоение домашнего труда для девочек и мальчиков, изучение традиционного уклада жизни нашего народа. Особую роль играет знакомство с жизнью святых людей, выдающихся личностей и героев нашего Отечества, их детством и особенностями воспитания в семье.

Семья призвана передавать от одного поколения к другому особую духовно - нравственную, отечественную традицию.

Список литературы

1. Георгий (Шестун), игумен. Православная педагогика. Изд.4. М.: ПРО-ПРЕСС, 2010, (Часть третья Православная семья).
2. Евгений, игумен. Аномалии родительской любви. Изд. 2-е. Свет православия, 2008.
3. Культура семьи: Учебное пособие / Сост. Н.Г. Храмова, Г.Г. Алексеева, А.А. Сараева. Кострома, 2005.
4. Шишова Т.Л. Чтобы ребенок не был трудным. Воспитание детей от 4 до 14 лет. Клин, Христианская жизнь, 2007.

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)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

Асадуллаева О.В.

МКОУ ППМС «Центр диагностики и консультирования», г.Жиздра

В современном мире идет активная перестройка всех сфер жизни общества, и большой интерес представляет проблематика социальных конфликтов. Нарастание такого интереса обусловлено широким распространением конфликтов в общественной жизни. Конфликты неизбежны в любой социальной структуре, так как они являются необходимым условием общественного развития. Каждый стремится добиться поставленной цели, часто не обращая внимания на других, что порождает соперничество и напряженность между людьми. Поэтому велик интерес к проблемам возможностей и особенностей человеческой личности [2].

Человек всегда находится в обществе, его повсюду окружают другие люди – знакомые и незнакомые: в семье, в учебном заведении, на работе, в магазине и т.д. Во всех этих случаях человек взаимодействует с группой и членами этой группы, каждый из которых имеет свои индивидуальные особенности: темпераментальные характеристики, коммуникативные особенности, склонность к агрессивному поведению, а также свои собственные идеи, мысли, взгляды. При общении происходит столкновение этих взглядов, мыслей. Возникают споры и конфликты. В силу своих особенностей, каждый человек ведет себя определенным образом [1].

Для исследования данной темы было выдвинуто предположение о том, что существует взаимосвязь между акцентуациями характера и стратегией поведения в конфликте. Исходя из этого, целью исследования было выявление взаимосвязи акцентуаций характера подростков и стратегии поведения в конфликте.

Выборка, на которой проводилось исследование, представляет собой учащихся 8-9 классов МБОУ «СОШ №1» и МКОУ «СОШ №2» города Жиздра в количестве 69 человек. Из них девочек – 37, мальчиков – 32.

Эмпирическое исследование проводилось при помощи следующих методик: 1) Тест-опросник Смишека; 2) Опросник Томаса.

Анализируя результаты по опроснику Томаса, целью которой является определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, можно сделать вывод о том, что подростки очень конфликтны и поэтому большинство выбирают такую стратегию поведения в конфликте как соперничество. По методике Томаса были получены следующие результаты: такую стратегию поведения в конфликте как соперничество выбирают 34% испытуемых, сотрудничество выбирают 12% обследованных. 21% испытуемых выбирают компромисс, 10% - избегание, а приспособление выбирают 23% обследованных подростков.

Больше всего мальчиков – 33% выбирают такую стратегию поведения в конфликте как соперничество, что характеризуется активной борьбой индивида за свои интересы, применением всех доступных ему средств для достижения поставленных целей: применением власти, принуждения, других средств давления на оппонентов, использованием зависимости других участников от него. Похожий результат и в группе девочек – 33% выбирают соперничество, чуть меньше – приспособление. Это говорит о том, что действия индивида направлены на сохранение или восстановление благоприятных отношений с оппонентом путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов. Девочки стараются поддерживать благоприятную атмосферу в классе и для этого готовы пожертвовать своими интересами.

По методике Смишека были получены следующие результаты: у 26% испытуемых – экзальтированная акцентуация, у 23% испытуемых выявлена гипертимическая акцентуация характера. У 12% испытуемых – возбудимая акцентуация. Циклотимная и демонстративная акцентуации у 7% обследованных подростков. Педантичная, эмотивная и тревожная акцентуации выявлена у 4% испытуемых. Дистимическая акцентуация у 2% обследованных. Невыраженная акцентуация у 9% испытуемых.

Больше всего подростков (и девочек и мальчиков) с экзальтированной акцентуацией. Это люди возбужденные, восторженные, болезненно оживленные. Отличаются высокой контактностью. Словоохотливы, привязаны и внимательны к друзьям и близким.

Проанализировав результаты двух методик, мы получили соотношение акцентуаций характера и стратегий поведения в конфликте в группе испытуемых.

Таблица 1

Процентное соотношение акцентуаций характера и стратегий поведения в конфликте в группе испытуемых

Акцентуации характера / Стратегии поведения	ГТ	ЭЗ	ПД	ДТ	ЦТ	ВБ	ДМ	ЭМ	ТР	ЗТ	НВ
Соперничество	30	39	38	20	38	46	9	30	25	33	31
Сотрудничество	14	14	12	0	8	17	0	0	0	0	15
Компромисс	28	20	0	20	8	21	27	20	34	0	15
Избегание	12	4	12	40	15	0	18	30	25	33	8
Приспособление	16	23	38	20	31	17	46	20	16	33	31

*ГТ – гипертимическая ДМ – демонстративная

ЭЗ – экзальтированная ЭМ – эмотивная

ПД – педантичная ТР – тревожная

ДТ – дистимическая ЗТ – застревающая

ЦТ – циклотимная НВ – невыраженная

ВБ - возбудимая

Подростки с определенным типом акцентуаций характера выбирают определенную стратегию поведения в конфликте. Соперничество выбирают подростки с гипертимической, экзальтированной, возбудимой акцентуациями характера. Компромисс выбирают подростки с тревожной акцентуацией и с демонстративной. Испытуемые с дистимической, застревающей и эмотивной акцентуациями выбирают избегание. Приспособление чаще всего выбирают подростки с педантичной, циклотимной, демонстративной, застревающей и невыраженной

акцентуациями характера. Сотрудничество выбирают очень редко и в основном это люди с невыраженной акцентуацией.

После проведения статистической обработки данных с помощью программы Statistika 6.0. (коэффициент корреляции Спирмена, $p<0,05$) мы получили следующее: в группе девочек значимых связей между акцентуациями характера и стратегиями поведения выявлено не было; в группе мальчиков – пять значимых взаимосвязей между акцентуациями характера и стратегиями поведения в конфликте: 1) экзальтированность и соперничество; 2) гипертимность и компромисс; 3) тревожность и компромисс; 4) дистимность и приспособление; 5) демонстративность и приспособление. В общей группе испытуемых выявляются две значимых взаимосвязи между стратегией поведения в конфликте и акцентуациями характера: 1) тревожность и компромисс; 2) демонстративность и приспособление. По результатам статистического анализа методом корреляции Спирмена, коэффициент значимости $p<0,05$ можно сделать вывод, что подростки с тревожной акцентуацией характера выбирают такую стратегию поведения в конфликте как компромисс, а подростки с демонстративной акцентуацией выбирают приспособление.

Итак, гипотеза исследования, выдвинутая на предположении о связи между акцентуациями характера и стратегией поведения в конфликте, подтвердилась. То есть, существует взаимосвязь между акцентуацией характера и стратегией поведения в конфликте. Подростки с определенным типом акцентуаций характера выбирают определенную стратегию поведения в конфликте.

Результаты работы могут быть применены в повседневном общении, так как каждый человек сталкивается с конфликтными ситуациями. Наблюдая за поведением другого человека, зная его акцентуацию характера, можно предположить, как он будет вести себя в конфликтной ситуации и выбирать подходящие стратегии поведения. Также это актуально в организациях, в социально-педагогическом процессе, в семейной жизни, то есть, в любой ситуации, где происходит взаимодействие личности и группы.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Темперамент и характер. – М.: изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 336 с.
2. Гончаров М. Основные стратегии поведения в конфликте. – М., 2006.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев., 1991.
4. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. – М., 2001.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫРАЖЕННОСТИ МОТИВОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ, СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

Пыпина Л.Р.

Нижневартовский политехнический колледж, г.Нижневартовск

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный, многоуровневый регулятор (инициируемых потребностей, влечений, стремлений до волевых усилий достижения цели) поведения и разнообразной деятельности человека [7]. Психологические исследования А.Н.Леонтьева, Б.Г. Ананьева, В.Г. Леонтьева, Н.С. Пряжникова, А.В. Баташева представляют многообразие теоретических и экспериментальных подходов в изучении мотивации, поражающиеся: во- первых, различными философскими ориентациями современных психологических школ, во – вторых, противоречивостью, многоаспектностью проблемы мотивации [1,2,3,4,7,9]. Психологическая литература располагает фактами существенного влияния мотивации (совокупных стимулов побуждающих и направляющих поведение) на успешность понимания и выполнения конкретной деятельности. С внедрением ФГОС возрастает внимание к проблеме личной обусловленности успешности погружения, освоения и выполнения конкретной деятельности студентами. При этом существует дефицит исследований, связанных с изучением мотивов и их влияния на проявление эмоциональной тревожности как психического состояния. Психическое состояние, как субъективное отражение личностью ситуации, связанное с волевой, эмоциональной тревожностью, интеллектуальной сферами, является малоизученной областью.

Целью исследования являлось изучение влияния эмоциональной тревожности на степень выраженности познавательно-профессиональной и эмоциональной мотивации, социальной позиции студента.

Предметом исследования является процесс мотивации учебной деятельности студентов и эмоциональная среда обучения первокурсников учебной группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер».

Изучение структуры содержательной и социальной мотивации и состояния эмоциональной тревожности, в процессе обучения студентов первого курса позволит определить, влияние состояния уровней эмоциональной тревожности на степень выраженности разных групп мотивов у студентов первокурсников, обучающихся профессии «Повар, кондитер» БУ «Нижневартовский политехнический колледж».

Исследование проводилось в группе первокурсников, обучающейся по профессии «Повар, кондитер» в составе 27 студентов за два периода их обучения в колледже: с 1 сентября по 15 ноября 2014 года и с 16 ноября 2014 года по 1 марта 2015 года. В оба периода реализовывался комплекс мероприятий на создание комфортности среды обучения и вовлечение первокурсников в жизнь студенческого сообщества колледжа. Это тематические классные часы, психологические занятия с тренинговыми упражнениями, психологические беседы о личностном развитии и участие студентов в спортивно-художественной, внеурочной деятельности в колледже.

Результаты исследования уровня эмоциональной тревожности студентов по методике Кондаша «Учебная тревожность» по трем шкалам: «Учебная тревожность», «Самооценочная тревожность», «Межличностная тревожность» представлены ниже.

Таблица 1

Общие средние показатели уровня эмоциональной тревожности студентов первого курса группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер» в 2014-2015 году (показатели представлены в баллах).

Уровни эмоциональной тревожности по шкалам				
Группа	Учебная	Самооценночная	Межличностная	Общая
1 срез-15.11.14г.	25	22	19	66
2 срез-1.03.15г.	19	18	20	57

Анализ исследования по методике Кондаша уровней первого (за период с 1сетября до 15 ноября 2014года) и второго среза (с 16 ноября 2014 года по 1 марта 2015г.) эмоциональной тревожности студентов первого курса группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер» позволили сделать следующие выводы по общим, средним, показателям по трем тестовым шкалам.

«Учебная» тревожность» - качественно изменилась на 6 баллов с 25б. (повышенного уровня)в первый срез снизилась до 19 баллов во втором срезе(показатель нормы), значит, повышенная травмирующая психику студентов тревожность в исследуемой группе снизилась до нормального ответственного и поддерживающего мотивационное поле первокурсников уровня.

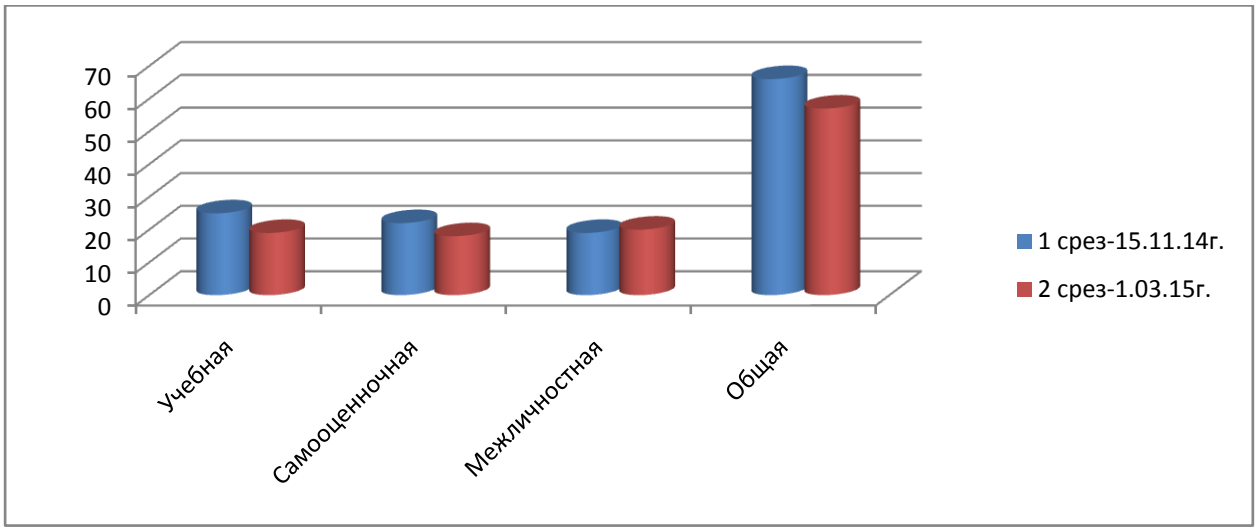
По шкале «Самооценочная тревожность» – качественно изменилась на 4 балла с 22б. (верхней границы нормы)в первый срез снизилась до 18 баллов во втором срезе(показатель нормы), в коллективе студенты больше доверяют друг другу и приняли новые социальные роли (определились со своим социальным статусом), что способствует повышению мотивов к освоению профессии.

По шкале «Межличностная тревожность», включающей эмпатичность внутрисемейных отношений и общения с близкими родственниками и друзьями – показатель изменился на 1балл с 19б.(граница нормы)в первый срез до 20 баллов во втором срезе(показатель нормы), что подчеркивает уровень стабильного эмоционального фона в общении с близкими, которые создают прочный фундамент для студентов и мотивируют на успешность в развитии общей мотивации в обучении профессии, что очень важно для первокурсников.

Общий средний показатель уровня эмоциональной тревожности студентов первого курса группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер» снизился с 66 баллов(верхней границы нормы) до более комфортного уровня 57 баллов(граница средних значений уровня нормальной тревожности), что показывает повышение комфортности процесса обучения и следовательно качественно отразится на выраженности мотивов поддерживающих активность студентов в обучении профессии.

График 1

Общие средние показатели уровня эмоциональной тревожности двух срезов студентов первого курса группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер» в 2014-2015 году (показатели представлены в баллах).



Результаты исследования мотивации студентов первого курса проходили по методике Г. Карповой «Учебная мотивация» в направлении развития двух групп мотивов: «Содержательной», «Социальной» направленности», представлены ниже в Табл.2.

Таблица 2

Общие средние показатели выраженности мотивов студентов первого курса группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер» (данные представлены в процентах, где 99% соответствует «отлично», 88% - «хорошо», 77%- «хорошо с минусом», 66%- «удовлетворительно»).

Группа	Содержательных мотивов					Социальных мотивов					Сред. пок.
Пока-затели	Позн	Сам	Дост	Проф	Содер	Эмоц	Ком	Одоб	Позиц	Социа	Общ
1й срез	75	67	69	78	72	57	67	71	75	68	70
2й срез	79	77	83	85	81	75	78	79	81	78	79

Анализ структуры и качественных характеристик мотивационного поля студентов группы, обучающихся по профессии «Повар, кондитер» в сравнении первого (15 ноября 2014года) и второго срезов (16 марта 2015года).

В группе «Содержательных мотивов»- качественный рост составил -9% (с 72% в первом срезе мотивы качественно возросли до 81% во втором срезе). Здесь:

*познавательная мотивация качественно изменилась на 4% (с 75% -до 79%);

*мотивация саморазвития значительно возросла на 10% (с 67% - до 77%);

*мотивация достижения успеха выросла на 14% (с 69% - до 85%), студенты поверили в свой потенциал;

*профессиональная мотивация качественно изменилась на 7% (с 78% - до 85%), повысился интерес к изучению профессии.

В группе «Социальных мотивов» – как мотивов, исходящих, от социума влияющих на личностное развитие студентов учебной группы - рост качества на 9%(с 68% в первом до 78% во втором срезах). Здесь:

* в эмоциональной мотивации произошел скачек на 18% (с 57% - до 75%);

*коммуникативная мотивация качественно изменилась на 11% (с 67% - до 78%), уровень общения в группе также повысился;

* мотивация позиция студента колледжа качественно изменилась на 6% (с 75% - до 81%);

*значимость мотивации одобрения и порицания возросла на 8% (с 71% - до 79%).

Общая мотивация – возросла на 9% с 70% в первом срезе и составила 79% на 16 марта 2015 года.

В мотивационном поле студентов первого курса группы, обучающихся по профессии «Повар, кондитер доминирующим мотивом является – профессиональный мотив -85%, а также:

2) мотив достижения успеха -83%;

3) мотив позиция студента колледжа -81%;

4) мотивы: познавательный, поощрения и наказания - 79%.

В мотивационном поле студентов группа мотивов содержательной направленности возросла на 9% во втором срезе (с 72% рост качества - до 81%).

Группа мотивов социальной направленности - также возросла на 10% во втором срезе (с 68% в первом срезе качественно возросли до 78% во втором срезе).

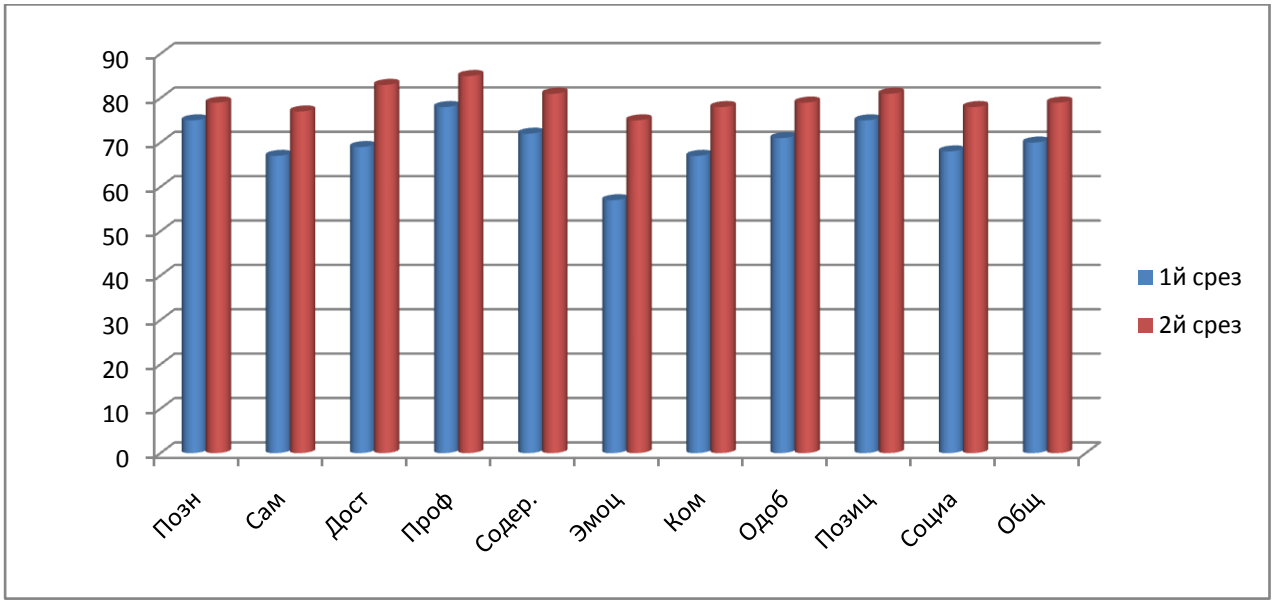
Если проанализировать качественные изменения в группе мотивов содержательной направленности и группе мотивов социальной направленности, то прослеживается тенденция в приоритетах студентов (качественное различие составляет 4-3%) к группе содержательной мотивации.

Доминантами группы мотивов содержательной направленности являются: профессиональный мотив -85%, мотив достижения успеха -83% и познавательный мотив -79%.

Доминантами группы мотивов социальной мотивации являются два мотива: позиция студента колледжа - 81% и поощрения и наказания -79%.

График 2

Общие средние показатели выраженности мотивов студентов первого курса группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер» (данные представлены в процентах).



Психологическое изучение мотивации и мотивов, присущих данному возрасту показало, что мотивационная сфера личности при снижении уровня эмоциональной тревожности до нормы и сопровождающих занятий со студентами позволяет качественно повлиять на группу мотивов выступающих в качестве личностнообразующей системы и связанных с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе профессионального образования.

Результаты двух исследований студентов первого курса группы, обучающейся по профессии «Повар, кондитер», позволяют выявить следующие взаимосвязи:

В мотивационном поле студентов мотивы группы содержательной направленности возросли на 9% во втором срезе (с 72% качественно возросли до 81%).

Мотивы группы социальной направленности - также возросли на 10% во втором срезе (с 68% качественно изменились до 78%).

Снижение повышенного уровня по шкале эмоциональной «Учебной тревожности» (с 25б. – до 19б.) до нормы повлияло на качественный рост на 18% эмоциональной мотивации (с 57% в первый срез - до 75% во второй срез), а следовательно, познавательной (на 4%) и профессиональной (на 7%) мотивации.

Снижение показателя по шкале уровня эмоциональной «Самооценочной тревожности» на 4 балла (с 22 баллов в первый срез – до 18 баллов во второй срез) повлияло на повышение качества коммуникативной мотивации у студентов на 11% в ее развитии.

Стабильные показатели по шкале эмоциональной «Межличностной тревожности» (от 19 баллов в первом срезе до 20 баллов во втором срезе) подтверждают одобряемый родственниками и близким окружением студентов профессиональный выбор студентов и поддерживают влияние на качественный рост значимости мотивации: одобрения и порицания на 8% и на позиции студента колледжа - 6%.

Снижение общих средних показателей эмоциональной тревожности на 7 баллов(с 66б. до 57б). в целом повлияли на рост показателя групп содержательной и социальной мотивации в среднем на 10%.

Студенты первого курса данной группы, обучающиеся по профессии «Повар, кондитер» получили рекомендации о влиянии результатов индивидуального развития эмоциональной тревожности на особенности выраженности доминирующих мотивов в мотивационном поле, для целей качественного планирования учебно-профессиональной деятельности и реализации личностной внеучебной занятости.

Исследование двух периодов состояния эмоциональной тревожности и структуры содержательной и социальной мотивации в процессе обучения студентов учебной группы первого курса, профессии «Повар, кондитер» подводит к выводу о качественном слиянии снижения уровня эмоциональной тревожности на повышение качества выраженности мотивов познавательно-профессиональной и эмоциональной мотивации, социальной позиции студента.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 2001 – С. 122.
2. Агеев В.В. Учебная деятельность как способ профессиональной адаптации студентов [Электронный ресурс] / В.В.Агеев, А.К. Файзуллина.- http://www.ageyev.kz/articles/artrus/08.htm
3. Аткинсон Дж.В. Теория о развитии мотивации. – Новгород, 2003.
4. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежной. – М.: Владос-пресс, 2001.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на Дону, 2006.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: ВЛАДОС, 2007 – 304 с.
7. Леонтьев Г.В. Мотивация и психологические механизмы нн формирования Новосибирск ., 2002. – 262с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов ВУЗов. – М.: Академия, 1997. – 432 с.
9. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. М., 2008.-367с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ

Морозова С.В.

Южно Уральский Государственный Университет, г.Челябинск

Проблема исследования застенчивости связана с тем, что особо негативно застенчивость влияет на личность в процессе взросления, когда формируется подлинная самостоятельность, аутентичность, способность нести ответственность за свои поступки и свою жизнь в целом. Актуальность исследования застенчивости в подростковом возрасте определяется необходимостью изучить данный феномен в современном социуме, так как в настоящий момент развивается тенденция к открытости, более свободному взаимодействию и коммуникации. Необходимо понять, остался ли прежним масштаб распространения застенчивости или претерпел изменения. Изменение социально–экономической ситуации в обществе, ценностных и социальных ориентаций людей привели к усугублению конфликтов установления контактов и восприятия людьми друг друга.

Как отдельное самостоятельное свойство личности, застенчивость в отечественной психологии практически не изучалась, за исключением нескольких работ И.С. Кона, А.Б. Добровича, В.Н. Куниципой, Н.В. Шингаева, Е.Н. Бойцовой, Л.Н. Галигузовой [1,2,4]. Несмотря на разное понимание застенчивости различными авторами, можно выделить общие характеристики в понимании ее генезиса. Это связь застенчивости с самоуважением и самосознанием, эмоциональное переживание собственного смущения и возникновение затруднений в установлении контактов и процессе общения в целом. В психологии имеют место различные подходы к пониманию причин возникновения застенчивости, – в рамках бихевиористкой теории, как фобическая

реакция на социальные события, психоаналитический подход рассматривает в психической конституции застенчивого человека иррациональные составляющие. В теории черт личности застенчивость рассматривается как биологически обусловленная черта, связанная с возбудимостью нервной системы и интровертированностью, а преодоление застенчивости считается практически невозможным (Д. Дэниэлс, Р. Кеттел, Р. Пломин).

Впервые комплексное исследование застенчивости было проведено учеными Ф.Д. Зимбардо и П.А. Пилконисом, которые определили застенчивость как внутренний страх перед людьми. В качестве механизма, запускающего застенчивость, авторами были выделены социальные контакты со значимыми людьми или коммуникация в значимой ситуации. Были определены типы застенчивых людей: застенчивые интроверты (личностно застенчивые) и застенчивые экстраверты (социально застенчивые) [4].

Исследователи рассматривают застенчивость как процесс, как состояние, как свойство личности. Застенчивость как процесс по-разному проявляется у людей в зависимости от возраста и профессии, может усиливаться и ослабевать под влиянием личных воздействий, она имеет временные характеристики и определенную интенсивность. Под воздействием социальных условий, опыта общения, воспитания и самовоспитания может происходить «перестановка» компонентов этого процесса: незастенчивый, приобретая комплексы, становится застенчивым, а застенчивый, неправильно адаптировавшись, переходит в группу беззастенчивых (Ф. Зимбардо, П. Пилконис, А.В. Тихомиров) [1,4].

Как свойство личности застенчивость связана с переживанием психологического дискомфорта, стабильными трудностями в установлении контактов, пониженными адаптивностью и самоуважением и повышенной сенситивностью в контактах (А.Б. Белоусова, Л.Н. Галигузова, Л.В. Краснова). Личностная застенчивость обусловлена биологической предрасположенностью и закрепившись при наличии неблагоприятных социальных влияний, она переходит в черту личности (Г. Айзенк, Д. Дэниэлс, Р. Кеттел) [1,4]. Возрастная застенчивость возникает в период активного усвоения социального опыта, новых социальных ролей, формирования половой позиции, повышения субъективной значимости общения с представителями противоположного пола. Возрастную и ситуативную застенчивость следует рассматривать как социальную, так как причинами ее возникновения могут быть разнообразные социальные факторы (Е.Н. Бойцова, Д. Каган, И.С. Кон, Л.М. Кротова, Е.С Морозова, Н.В. Шингаева).

Основными признаками, характеризующими поведение человека, как сигнализирующее о застенчивости является: нежелание вступать в беседу, затруднителен контакт глаз, свой голос оценивает, как слишком мягкий, избегание людей, непроявление инициативы, что затрудняет социальное общение и межличностные контакты [4].Целью данного исследования является выявить индивидуально-личностные основания подростковой застенчивости. Одной из задач исследования, – исследовать застенчивость и индивидуально-личностные свойстваподростков.В исследовании принимали участие 70 учащихся 9 и 10 классов (33 юношей и 37 девушек в возрасте от 14 до 16 лет) по следующим методикам: Стэнфордский опросник застенчивости Ф. Зимбардо, модифицированный А.Б. Белоусовой, опросник структуры темперамента В.М. Русаловаи методика многофакторного исследования личности Кэттелла/Подростковый вариант. Нами ставилось предположение, что существует взаимосвязи формально-динамических и личностных свойств с застенчивостью у групп подростков, – используя корреляционный анализ(коэффициент корреляции Пирсона) были получены следующие взаимосвязи. Есть обратная связь (-0,536, $p< 0,05$) между уровнем застенчивости и фактором H (робость, застенчивость – смелость, авантюризм). При низких оценках фактора H люди застенчивы, сдержаны, боязливы, уклончивы, держатся в тени. Проявляются подсознательное чувство вины, собственной неполноценности. При высоких наоборот незастенчивы. Чем выше уровень застенчивости, тем ниже оценки фактора H. Взаимосвязь логична и ожидаема. Есть прямая связь ($0,384;p<0,01$)между застенчивостью и фактором I. Чем выше уровень застенчивости, тем больше выражена тенденция к избеганию ответственности в работе и личных отношениях. Свойственная беспричинная тревога. Фактор коррелирует со шкалой тревожности. И наоборот, чем ниже уровень тревожности, тем больше способствуют сплочению интеграции группы, реалистичны, мужественны, независимы. Проявляют скептицизм к культурным, социальным аспектам жизни, ко всему, что субъективно.Есть прямая связь между уровнем застенчивости и фактором J (0,494; $p< 0,05$). Чем выше уровень застенчивости, тем больше внутренне сдержанны, интроспективны. В общем деле не очень эффективны, в своих оценках очень холодны. Обычно, имеют свое мнение, его не навязывают и часто не сообщают другим. Узкий круг друзей. Существует обратная связь между застенчивостью и социальной эргичностью (компонент социального темперамента). Чем выше уровень застенчивости, тем более выражена социальная пассивность, незначительна потребность в социальных контактах, уход от социально-активных форм поведения ($-0,471;p< 0,05$). Предполагаем, что данная взамосвязь характеризует тип «личностно застенчивые» подростки или «застенчивые интроверты», и объясняет ее некую природную обусловленность проявления, а не приобретенную застенчивость (по теории Ф.Д. Зимбардо). Есть прямая взаимосвязь между застенчивостью и фактором Q2 (степень групповой

зависимости). Чем выше уровень застенчивости, тем выше самостоятельность действий. Не считаются с общественным мнением, реже доминируют. Нельзя сказать, что у них негативное отношение к другим людям, им просто не нужно их одобрение, поддержка. Обобщая результаты анализа следующие выводы:

Почти по всем формально–динамическим свойствам были выявлены статистически значимые различия (по критерию Манна-Уитни) по показателю застенчивости между группами подростков с высоким уровнем застенчивости и низким уровнем. Имеются значимые корреляции между уровнем застенчивости и свойствами личности (H, I, J, Q2), что объясняет поведение подростков и может характеризовать личностные проявления устойчивые черты личности либо характеризовать ситуативную (возрастную) застенчивость причинами которой могут быть различные социальные факторы. Тогда как обратная корреляция застенчивости с социальной эргичностью (компонент темперамента) показывает устойчивое проявление «природной застенчивости» и выделяет тип «застенчивого интроверта». Но данные предположения требуют дополнительных, качественных (лонгитюдных) исследований. Основная проблема, которая рассматривалась в данной работе – это феномен застенчивости среди современных подростков и основания подростковой застенчивости. Следовательно, проявление застенчивости очень разнообразно: от физиологических проявлений до внутренних конфликтов и трудностей социального и межличностного общения. Застенчивость и порожденные ею трудности общения являются одной из главных психологических проблем современности в связи с тем, что все большее количество людей проживает, концентрировано в городах, где необходимость взаимодействия особенно актуальна. Высокий ритм жизни, обилие информации, своеобразие способов ее приобретения и многие другие обстоятельства обостряют такие свойства личности как застенчивость, аутистичность, интровертированность.

Список литературы

1. Белоусова А.Б. Психологические защиты застенчивых студентов // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. Казань: КСЮИ, 2004. - С.122-124.
2. Долгинова О.Б. Одиночество и отчуждённость в подростковом и юношеском возрасте: Автореферат. Дис. канд. псих. наук. – М., 1996.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ. – М., 1991.
4. Куницина В.Н. Трудности межличностного общения. Автореф. дис. докт. псих.наук. – СПб., 1991.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН-ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мусина В.П.

Санкт-Петербургский институт психологии и социальной работы, г.Санкт-Петербург

Профессиональная адаптация – является одной из актуальных тем современной психологии. Она находится на стыке нескольких различных отраслей: общей психологии, психофизиологии, психологии труда, гендерной психологии. Проблема изучается в двух сферах: в педагогической психологии, где исследуется психолого-педагогическая адаптация учащихся, а также в организационной психологии, к которой разрабатываются формы и методы психологической адаптации сотрудников к требованиям предприятия. Наше исследование находится внутри третьего направления, объединяющего выше названные, - психологию адаптации взрослых людей, осваивающих новую профессиональную отрасль в образовательном учреждении. Широкий интерес к профессиональной адаптации проявляли такие известные зарубежные и отечественные учёные как Ж. Бюффон, В. Томас, Г. Алберт, Г. Спенсер, Ю.П. Лисицын, В.П. Петленко, В.И. Лебедев, Н.Я Данилевский, и других. Также изучению проблем адаптации посвящены и работы военных ученых Е.Д. Богатырева, А.В. Булгакова, И.В. Дмитриева, Н.П. Грищенко, А.В. Иваницкого, А.Г. Караяни, В.Н. Ковалева, Ж.Г. Сенокосова, М.В. Кибакина, Ю.В. Мамонтова, А.И. Мищенко, В.Л. Примакова, И.В. Соловьева, И.С. Ковальчук и других. Высокая практическая значимость проблемы профессиональной адаптации женщин-военнослужащих к служебной деятельности в условиях медицинского образовательного учреждения определила тему нашего исследования. Необходимо выявить психологические особенности профессиональной адаптации женщин-военнослужащих к служебной деятельности и на их основе определить наиболее эффективные целесообразные способы влияния на данный процесс. Мы предположили, что у женщин-военнослужащих существует определённая зависимость профессиональной адаптации в военном медицинском образовательном учреждении

от личностного потенциала. Процесс профессиональной адаптации женщин-военнослужащих составляют количественные изменения в виде расширения знаний, овладения способами и приемами новых действий, последовательного роста уверенности в своих действиях, положительного внутреннего отношения к новым задачам и условиям деятельности и поведения, которые качественно изменяются в личности. И эти качественные изменения дают возможность личности успешно осуществлять новые виды деятельности. В военном вузе на первом плане стоит адаптация военнослужащих женского пола к новой для них системе взаимоотношений «подчиненный-начальник». Это выдвигает требования к формированию новых навыков общения. Профессиональная адаптация как всякий процесс, характеризуется динамикой и определенной этапностью. В научной литературе отсутствует единая их трактовка и понимание [2]. Каждая стадия (этап, фаза, период) отражает «меру» адаптационного процесса, его количественную определенность и характеризуется не только хронологическими рамками, но и показателями ее результативности. К ним относятся: объективные показатели - результат деятельности и поведения личности, ее профессиональный и психологический статус и т.п.; субъективные показатели - самочувствие, настроение, активность, комфортность и т.п. личности. В процессе профессиональной адаптации личность не только приспосабливается к среде, но и в ходе активного взаимодействия с ней изменяет свои личностные свойства, характеристики под влиянием новых факторов окружающей среды и условий деятельности. Для уточнения правомерности применения к характеристике процесса профессиональной адаптации личности понятия «приспособление», соотнесем его с понятием «деятельность» личности, элементом которой, бесспорно, является сама адаптация. Результаты анкеты показали, что их ведущими мотивами поступления на военную службу являются: достижение определенного социального положения (44%) и возможность материального самообеспечения (56%). Самооценка динамики процесса адаптации к условиям военной службы показала, что завершение процесса привыкания к службе в военном медицинском образовательном учреждении 33% респондентов отмечает к концу первого года службы, 60% - в период от одного года до полутора лет, к концу второго года – 3%, и более двух лет - 3%. Эти данные совпадают с опросом начальников подразделений: они указывают, что процесс адаптации у женщин-военнослужащих в медицинском образовательном учреждении в большинстве происходит в срок от 1 года до 1,5. Анкетный опрос женщин-военнослужащих показал, что 92% с оптимистично, уверенно выполняют свои служебные обязанности, а 8% отмечают значительный спад в этой своей сфере, они указывают на состояние безразличия, усталости, разочарования, раздражения. Последнее особенно должно индивидуально изучаться для оказания своевременной адресной комплексной помощи. Исследование адаптивных возможностей женщин-военнослужащих происходило с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» и показало следующие результаты. Хорошие адаптационные способности показали 71% женщин-военнослужащих. Эта группа в профессиональной сфере имеет высокий уровень НПУ и поведенческой регуляции. Им присуща адекватная самооценка, адекватное восприятие действительности, т.е. самомнение и мнение окружающих о них являются тождественными. 26% женщин-военнослужащих имеют удовлетворительный уровень адаптационных способностей. Для данной группы в профессиональной сфере характерен средний уровень НПУ и поведенческой регуляции, у них снижена адекватность самооценки и восприятия действительности, своих нравственных и деловых качеств, они самокритичны и имеют самоконтроль при незначительных срывах. Они быстро приспосабливаются к изменяющимся ситуациям военной службы. 3% женщин-военнослужащих имеют низкие показатели адаптационных способностей. Таким образом, результаты исследования уровня адаптивных способностей у женщин-военнослужащих в медицинском образовательном учреждении указывают на доминирование высокого уровня адаптивных способностей над средним и низким уровнями. Нами использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона для определения наличия взаимосвязи показателя уровня профессиональной успешности от адаптивных способностей у респондентов. Нами выявлена взаимосвязь уровня профессиональной успешности с уровнем адаптивных способностей: уровень адаптивных способностей определяет уровень профессиональной успешности [4; 5], что подтвердило гипотезу нашего исследования. В результате исследования психологических особенностей профессиональной адаптации у женщин-военнослужащих, и, опираясь на определение профессиональной адаптации, его результативного компонента, необходимо сделать вывод о том, что более важным показателем успешности в профессии является личностный потенциал адаптационных способностей. Далее были проведены индивидуальные беседы, во время которых были установлены основные причины, влияющие на процесс профессиональной адаптации женщин-военнослужащих в военном образовательном медицинском учреждении. К ним относятся следующие: снятие психологического барьера, возникающего с приходом на службу; неуверенность в правильности исполнения служебных обязанностей и в построении взаимоотношений в воинском коллективе, с начальниками; недостаточность помощи, внимания со стороны начальников; недостаток знаний по служебной деятельности и профессиональных умений; высокая служебная нагрузка; бытовая неустроенность. Эти причины возникновения трудностей носят как объективный, так и

субъективный характер, и зависят от адаптационных способностей женщин-военнослужащих, от организации работы с ними в подразделении по оказанию помощи в повышении адаптационных способностей и преодолению трудностей. Полученные результаты исследования позволили выявить не только основные трудности, возникающие в процессе профессиональной адаптации женщин-военнослужащих к деятельности в военном медицинском образовательном учреждении, но и определить оптимальные характеристики, временные периоды и направления психологической помощи для повышения их профессиональной адаптации. Известно, что процесс начала дезорганизации психических функций включает механизм регуляции и компенсации, и его действие корректирует уровень психической деятельности в соответствии с требованиями, изменившихся условий существования личности [2]. Дезорганизации способствует неверное представление о себе, что влечёт за собой нарушение профессиональной адаптации; дезорганизация, даже незначительная, сопровождается внешней и внутренней конфликтностью, снижением работоспособности и нездоровьем [1]. А при глубоком нарушении профессиональной адаптации у женщин-военнослужащих может возникнуть и нарушение дисциплины, профессиональной деятельности, соматические расстройства. Следовательно, необходимое условие для успешности профессиональной адаптации - это помощь начальников, офицеров и коллег. Огромное значение имеет встреча в воинском коллективе и отношения внутри его. Наши исследования показали, что необходимы следующие психологические методы повышения профессиональной адаптации женщин-военнослужащих: диагностика психологических особенностей личности, индивидуальная беседа, вовлечение в общественную жизнь воинского коллектива, индивидуально-психологическое консультирование, тренинг профессиональной адаптации, тренинг ассертивности, тренинг коммуникативных умений и компетентности в общении, диагностика воинского коллектива, профилактика межличностных конфликтов. Своевременная комплексная и последовательная помощь должностных лиц всех категорий военного медицинского образовательного учреждения даст возможность для повышения профессиональной адаптации женщин-военнослужащих к новой для них деятельности, снизит возможность возникновения дезадаптации в первый период службы, оптимизирует процесс профессиональной адаптации.

Список литературы

1. Алдашева А.А. Особенности личностной адаптации в малых изолированных группах. М., 2003.
2. Анцифирова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание и преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. – 1999. – Т. 15. – №1. – С. 14-23.
3. Дружилов С.А Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002.
4. Мусина В.П. Психология профессиональной активности. Системно-динамический подход. Монография. СПб., ООО «Книжный дом», 2012.
5. Мусина В.П. Изучение профессиональной активности личности. Монография. СПб., ООО «Книжный дом», 2012.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ И ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

Гаджиева У.Б.

Дагестанский государственный университет, г.Махачкала

Момент, когда проблема выбора профессии начинает тревожить, знаменует, социальную и психологическую зрелость подростка. При выборе профессии очень важно соответствие между психологическими особенностями человека и соответствующими характеристиками профессии.

Прежде чем выяснять какие «профессионально важные качества» личности необходимы при выборе профессии, попробуем опустить психологическое понимание профессии и познакомимся с разнообразным миром профессий.

Е.А. Климов выделяет следующие значения понятия «профессия»:

Профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни.

Профессия как область приложения сил связана с выделением самого объекта и предмета профессиональной деятельности. Здесь решается вопрос, в каких сферах жизнедеятельности человек может реализовать себя как профессионал.

Профессия как деятельность и область проявления личности. Часто забывают о том, что профессиональная деятельность не просто позволяет «производить» какие-то товары или услуги, но прежде всего, но прежде всего, она позволяет человеку реализовывать свой творческий потенциал.

Профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда. Это означает, что даже культурно-историческая ситуация (эпоха) не является тотально доминирующей, поскольку многое зависит от конкретных специалистов. Именно они должны сами определять место своей профессии в общественной системе, а не просто выполнять работу «по инструкции» [3. С 26].

Основные характеристики профессии:

это ограниченный вид трудовой деятельности;

это общественно полезная деятельность, предполагающая специальную подготовку; это деятельность, выполняемая за определённое вознаграждение, моральное и материальное, дающее человеку возможность не только удовлетворять свои насущные потребности и являющееся условием его всестороннего развития;

это деятельность, дающая человеку определённый социальный и общественный статус;

Наконец, можно вспомнить определение профессии, данное ещё в 1913 г. С.М. Богословским: «Профессия - есть деятельность, и деятельность такая, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию», но при условии, что эта деятельность «признаётся за профессию личным самосознанием данного лица». Последнее обстоятельство позволяет понять самую главную психологическую характеристику профессии - отношение к данной работе как к своей профессии конкретным работником [1. С 46].

Ещё в Петровскую эпоху известный государственный деятель России В.Н.Татищев классифицировал все «науки» (виды труда) по критерию «добра и зла для человека»:

«нужные» науки (экономика, медицина, право);

«полезные науки» (риторика, математика, «землемерие», механика);

«щегольские, или увеселяющие» (поэзия, танцевание, живопись);

«любительские, или тщетные» (астрономия, алхимия);

«вредительные» науки (колдовство, ворожба).

В 20-е гг. XX столетия С.П.Струмилин предложил классифицировать профессии по степени самостоятельности человека в труде:

автоматический рефлекторный труд (вертельщик ручки веялки);

полуавтоматический привычный труд (труд машинистки);

шаблонно-исполнительский труд - по указке (работа на станке, работа счетовода);

самостоятельный труд в пределах здания (инженер, врач, учитель);

свободный творческий труд (работа в области искусства, работа учённого, политического деятеля).

За рубежом на сегодняшний день наиболее известна и популярна типология Дж. Голланда, основанная на сопоставлении типов личности и типов профессиональной среды:

реалистический тип (техника, мужские профессии);

интеллектуальный тип;

социальный;

конвенционный (знаковые системы, требующие структурированности);

предпринимательский;

артистический.

Предполагается, что определённому личностному типу должен соответствовать свой тип профессиональной среды, что и обеспечивает более полноценную реализацию работника в своём труде.

В современной России наиболее известна «четырёхъярусная классификация профессии, предложеная Е.А.Климовым.

I ярус (по признаку различия их объектных систем):

человек - природа; человек - техника; человек - знаковая система; человек - человек;

человек - художественный образ.

На II ярусе в пределах каждого типа профессий выделяются 3 класса по признаку - целей труда:

гностические (знание) - дегустатор, искусствовед, социолог; преобразующие - токарь, учитель; изыскательные - воспитатель, композитор.

На III ярусе каждый из предыдущих трёх классов разделяется на 4 отдела по признаку - орудий труда:

профессии ручного труда - ветеринар, слесарь; профессии машинно-ручного труда - токарь, водитель; профессии с применением автоматных систем - авиадиспетчер;

профессии с преобладанием функциональных средств труда - актёр, акробат.

На IV ярусе - 4 группы по признаку - условий труда:

в помещениях с нормальным микроклиматом - бухгалтер; на открытом воздухе - агроном; в необычных условиях - водолаз; в условиях повышенной ответственности - следователь.

Эта классификация даёт обзорную схему мира профессий и составляет примерную формулу определения профессии.

Мир профессий и специальностей многообразен. И каждая профессия требует, чтобы у человека присутствовали так называемые «профессионально значимые качества личности».

Источником возникновения термина «личность» было, вероятно, одно из наиболее ранних определений: личность есть внешнее проявление индивидуальности - как человек воспринимается окружающими и как он на них воздействует в римском театре маска актера называлась «личина» - (лицо обращенное к аудитории).

Изучение личности всегда было и продолжает оставаться для психолога одной из самых интригующих и самых трудных проблем. Разнообразие определений обнаружено как в поздних исследованиях личности, так и в более современных исследованиях.

Использование множества разнообразных определений расширяет и углубляет наше понимание личности. Такой подход был назван Дж. Келли конструктивным альтернативизмом.

Дж. Уигтинс и соавторы выделяют 3 основных подхода в изучении личности:

биологический, экспериментальный и психометрический. Таким образом, мы исходим из того, что личность есть синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде.

В психологии существуют разные определения личности, сформулированные различными научными направлениями, что каждая психологическая школа обосновывает свою структуру личности. Анализ литературы по данной теме доказывает, что основываясь на понимании личности как субъекта социальных отношений и активной деятельности мы спроектировали четырехкомпонентную структуру личности.

В фундаментальных трудах Л. Божович, В. Мерлина, К. Платонова убедительно показано, что системообразующим фактором личности является направленность [2,4. С 84]. Направленность характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов.

Теоретический анализ позволил выделить компоненты профессиональной направленности личности: мотивы (намерения интересы, склонности, идеалы) ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, социальное положение) профессиональную позицию (отношение к профессии, установка, ожидание и готовность к профессиональному развитию. На разных стадиях становления эти компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности.

Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества, их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию систем профессиональных качеств. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности психологические качества постепенно профессионализуются, образуя самостоятельную подструктуру.

В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность деятельности. К профессионально важным качествам он относит так же и способности [5.С 67].

Таким образом, профессионально важные качества - это психологические качества личности, определяющие продуктивность деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

В самом общем случае можно выделить следующие профессионально важные качества: наблюдательность, образную, двигательную и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональную устойчивость, решительность, выносливость пластичность, настойчивость целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др. Профессиональной обусловленной подструктурой личности является профессионально значимые психофизиологические свойства. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения деятельности. В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение. К этой подструктуре относятся такие качества, как зрительная память глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.

Список литературы

1. Богословский С.М.: "Система профессиональной классификации". – М.: 1913
2. Божович Л.И. Личность и ее Формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие. М.: Академия, 2004 - 304 с. Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание.- Пермь.: Перм.гос.пед.ин-т, 1990. - 81 с.
5. Шадриков С. Духовные способности. – М.: Магистр, 1996. – 103 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Львова Т.А., Яшкова А.Н.

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г.Саранск

Актуальность данной темы заключается в том, что развитие мыслительной деятельности в подростковом возрасте очень значимо и бурно протекает. Преобладает разнообразие стилей мышления, которые влияют не только на самовыражение личности подростка, но и на его взаимодействие с окружающим миром.

Исследования мышления в работах Л.С. Выготского [2], П.Я. Гальперина [4], С.Л. Рубинштейна [7], Л.А. Тихомирова [8] и др. свидетельствуют о его многоаспектности и значимости для самореализации человека, организации его деятельности и общения.

В рамках возрастной психологии (Б.С. Волков [3], Т.В. Драгунова [5], А.З. Зак [6]) мышление претерпевает несколько стадий развития. Так, в подростковом возрасте оно характеризуется завершением развития его операциональной стороны. Проявляется способность мыслить дедуктивно, понятийно, формируется система логических высказываний. Подросток с равным успехом оперирует как объектами, так и понятиями. Одновременно у него формируется способность к комбинаторным операциям, широкому варьированию пропорциями, последовательностью и отвлеченными высказываниями, что указывает на сформированность логического (понятийного) и абстрактного мышления.

Изменение характера, значимости учебной деятельности, круга общения требуют от подростка более высокого уровня организации умственной деятельности. Он становится способным к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов, явлений и системы отношений окружающей действительности. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний развивают у подростков способность самостоятельно и творчески мыслить, сравнивать и делать глубокие по содержанию выводы и обобщения. Под влиянием обучения и общения мышление подростка постепенно обретает характер организованного, регулируемого и управляемого процесса, гармонизируя когнитивное здоровье [9].

Под стилем мышления понимается система интеллектуальных стратегий, приемов и операций, которые человек использует в интеллектуальной деятельности. Стиль мышления отражается на постановке проблем (их глубине, широте), способах их решения, на поведении человека, его деятельности. Такие авторы, как А. Алексеева и Л. Громова [1] выделяют и характеризуют стили мышления следующим образом.

Синтетический стиль мышления проявляется в том, что человек может создавать что-то новое, оригинальное, комбинировать несходные, часто противоположные идеи, взгляды, осуществлять мысленные эксперименты. Синтезаторы стремятся создать по возможности более широкую, обобщенную концепцию, позволяющую объединить разные подходы, «снять» противоречия, примирить противоположные позиции. Это теоретизированный стиль мышления, такие люди любят формулировать теории и свои выводы строят на их основе. Они склонны видеть мир постоянно меняющимся и любят перемены, часто ради самих перемен.

Идеалистический стиль мышления проявляется у человека в склонности к интуитивным оценкам без осуществления детального анализа проблем. Особенность Идеалистов – повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам. Они учитывают в своих решениях субъективные и объективные факторы, стремятся сглаживать противоречия, легко принимают точку зрения другого человека, успешно решают такие проблемы, где важными факторами являются эмоции, чувства, оценки и прочие субъективные моменты.

Прагматический стиль мышления проявляется у людей, которые опираются на непосредственный личный опыт, на использование тех материалов и информации, которые легко доступны для понимания. Они стремятся как можно быстрее получить конкретный результат. Поведение Прагматиков может казаться поверхностным,

беспорядочным, но они хорошо чувствуют конъюнктуру, спрос и предложение, успешно определяют тактику поведения, используя в свою пользу сложившиеся обстоятельства, проявляя гибкость и адаптивность.

Аналитический стиль мышления ориентирован на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями. Такие люди склонны к логической, методичной, тщательной проработке решения проблем. Прежде чем принять решение, аналитики разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов, используя и теоретические положения. Они воспринимают мир логичным, рациональным, упорядоченным и предсказуемым, поэтому склонны искать формулу, метод или систему, способную дать решение или рациональное объяснение.

Реалистический стиль мышления характерен человеку, который ориентирован только на признание фактов, и «реальным» является для него то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать. Реалистическое мышление также характеризует личность конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата. Проблема для Реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является неправильным, и хотят это нечто исправить.

В нашем эмпирическом исследовании сделана попытка определить уровни развития стилей мышления у младших и старших подростков. Оно проводилось на базе одной из общеобразовательных организаций г. о. Саранск. В опросе приняли участие 20 учащихся 12-13 лет и 20 человек – 14-15 лет.

Для изучения стилей мышления у младших и старших подростков был использован тест «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громова), с помощью которого установили индивидуальные особенности мышления.

Процентное распределение подростков по стилям мышления представлено в таблице 1. По ней видно, что синтетический стиль мышления характерен для 30 % младших подростков. Среди старших подростков таких испытуемых 15 %. Это можно объяснить тем, что школьники 12-13 лет часто объясняют какие-либо события и явления окружающей действительности с помощью творческого мышления. Им нравится быть исследователями, видеть перемены и их создавать.

Различия в проявлениях стилей мышления обнаружены и в реалистическом стиле, где преобладает процентный показатель у старших подростков (30%) по сравнению с младшими подростками (15%). В данном случае, школьники 14-15 лет приобретают большой опыт взаимодействия и общения со взрослыми и в различным жизненных ситуациях, что позволяет им более объективно, реально оценивать результаты деятельности и события.

По другим стилям мышления (идеалистический, прагматический, аналитический) больших различий не наблюдается.

Таблица 1

Сравнительный анализ стилей мышления у младших и старших подростков

Стиль мышления	Количество подростков	
	старшие подростки	младшие подростки
синтетический стиль	15 %	30 %
идеалистический стиль	20 %	25 %
прагматический стиль	15 %	15 %
аналитический стиль	20 %	15 %
реалистический стиль	30 %	15 %

Таким образом, на основании пилотного эмпирического исследования сформулированы сделать выводы:

– в подростковом возрасте можно обнаружить развитие различных стилей мышления;

– синтетический стиль мышления преобладает у трети младших подростков;

– у третьей части старших подростков преобладает реалистический стиль мышления.

В заключении отметим, что подростковый возраст является продуктивным периодом умственной деятельности, не смотря на то, что учебная деятельность отходит на второй план, а на первый план – интимно-личностное общение. Но и то и другое есть благодатная почва для развития и становления индивидуального стиля мышления личности.

Список литературы

1. Алексеев, А.А. Поймите меня правильно / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – Режим доступа: http://chugreev.ru/alekseev/understand2.html
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 1135 с.
3. Волков, Б.С. Психология подростка / Б. С. Волков. – М.: Академия, 2012. – 412 с.
4. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М.: Кн. дом «Университет», 1999. – 332 с.
5. Драгунова, Т.В. Психологические особенности подростка / Т.В. Драгунова. – М. : Просвещение, 2012. – 98 с.
6. Зак, А. З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А.З. Зак. − М. : Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. − 350 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 679 с.
8. Тихомиров, О.К. Психология мышления / Л.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
9. Яшкова, А.Н. Кризисы возрастного развития и психологическое здоровье в детском возрасте / А.Н. Яшкова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 95-100.

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРИЗМЕ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Маричева А.В.

Таврическая академия (структурное подразделение) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г.Симферополь

Базовым понятием, на основе которого очерчивается категориальное поле терминов, относящихся к феноменологии проявления субъектности, выступает категория субъекта психической активности, где быть субъектом - значит быть причиной себя – самопричинностью.

Основываясь на этом, следует акцентировать внимание, что в данном случае речь идет не о буквальном «бытии причиной себя», а о восприятии себя субъектом в этом качестве. Этот момент является одной из точек тотального расхождения психологии сознания и деятельности и психологии бессознательного, которая, претендует на методологический статус в нахождении «основ» существования субъекта.

Конституирование субъекта психической активности и формирование субъектности как продукта его самоконституирования невозможно без участия в этом процессе механизмов бессознательного. Сфера действия бессознательных механизмов, опосредующих процесс самоконституирования субъекта, является не только бессознательная психика и берущая в ней начало мотивация и акмеология поступка, но и сфера языка и речи.

Отечественными исследователями данного феномена было установлено, что субъектность - это иерархически структурированная характеристика психической активности человека, где личностный смысл взаимосвязан с общепринятым-культурным смыслом и является высшей формой ее проявления. В процессе самоконституирования субъект, используя культурные эталоны, развивает методы преобразования реальности в реализации собственной субъектной активности. Здесь смысл жизни возникает как переживание собственной субъектности, как ощущение своей причастности к общекультурным ценностям для эффективности самовыражения и качества взаимодействия с жизнью [1, с.16].

Конкретные и частные элементы этого целостного явления изучались как закономерности развития потенциальности быть субъектом А.В. Захаровой, Д.И. Фельдштейном и Г.А Цукерманом, как компоненты опыта субъекта А.К. Осницким, и как целостный феномен субъектности В.А Петровским, а соответствующие психологические механизмы, детерминирующие ее структуру, были эксплицированы работами В.А. Татенко.

Вышеобозначенные исследования позволили придать приоритетный статус субъектному подходу к исследованию проявлений психической реальности личности [2], особенно в аспектах онтологии и морфологии ее субъектности. Сопоставив и объединив эксплицированные аспекты этого феномена, мы приходим к заключению, что субъектность - это психологическая структура когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей субъекта, создаваемая им результате самоконституирования с опорой на культурные нормативы и ценности, сопровождающиеся обретением уникального смысла жизни, детерминирующего индивидуальный

стиль жизненного пути личности. Вышеописанные закономерности составляют ядро субъектности и детально описаны в исследованиях их механизмов и функций в онтогенезе личностного развития.

Психотерапевтическая практика показывает, что структура и функции субъектности не могут быть выявлены и описаны без исследования этих феноменов в призме психодинамической теории бессознательного, и что наряду с сознательными аспектами их действия необходимо изучить бессознательные механизмы, детерминирующие развитие и существование структур, находящихся в основе субъектности личности.

Субстанциальные интуиции, составляющие ядро субъектности, выделенные В.А. Татенко [3], находятся в потенциале своего развития при любом акте субъектной активности, открывающиеся нам в психотерапевтическом процессе. Начальная точка их актуализации – это наличие нужды или потребности, детерминирующая проявление активности субъектом в объективной реальности для ее удовлетворения, а затем оценку степени этого удовлетворения.

Актуализация и реализация интуиций субъектного ядра наиболее ярко заметна в связи с изменениями в субъекте, происходящими в процессе психотерапевтического воздействия, направленного на выяснение потребности или желания, удовлетворение которого оказалось фрустрированным.

Наша практика показывает, что экзистенциальная интуиция проявляется в форме ведущего аффективного состояния, к причинам которого у субъекта нет доступа вследствие подавления актуализации данной интуиции общественными предписаниями. Помогая развитию данной интуиции, терапевт способствует переходу субъекта от переживания своей сущности как чего-то "чужого", эго-дистонного, что может проявляться в крайних случаях как состояние деперсонализации, к переживанию эго-синтонности своих психических состояний.

Интенциальная интуиция субъектного ядра выражается феноменами желания, направляющего активность субъекта. Проблемы, связанные с подавлением развития и реализации данной интуиции, связаны либо с вытеснением истинного желания или намерения субъекта, либо с его подменой, в результате чего субъект удовлетворяет не свое истинное стремление, а то, что предписывается нормами и правилами - чего нужно желать и к чему должно стремиться. Вскрытие истинных причин, направляющих активность субъекта, является отправным моментом актуализации данной интуиции.

Потенциальная интуиция, определяя степень активности, проявляемой субъектом при взаимодействии с окружающим миром, в подавленном состоянии формирует у него переживание беспомощности и стремление отгородиться от мира, в крайних случаях проявляясь как аутистический уход от реальности и, являясь частью процесса тестирования реальности, в подавленном состоянии выступает в качестве мотивации избегания неудач, а развитие терапевтом данной интуиции должно выражаться в формировании у субъекта мотивации достижения.

Виртуальная интуиция субъектного ядра ответственна за оценку вероятности реализации удовлетворения желания (потребности) субъекта. При подавленном состоянии оценка будет неадекватной, что выступает как психологическая проблема, связанная либо с отсутствием контроля за происходящими с человеком событиями, либо с ситуацией гипер-контроля, заставляющего его испытывать неадекватное переживание вины и ответственности за случайные события. Способствование развитию виртуальной интуиции психологом необходимым образом приводит к восстановлению адекватной оценки окружающей реальности в целом и субъекта самим себя в частности.

Актуальная интуиция субъектного ядра активизирует субъекта в направлении актуализации его внутреннего потенциала. Как правило, актуализация и становление индивидуальности необходимым образом наталкиваются на противодействие общественных норм и правил, которые делают их не всегда социально желаемыми. В случае ее подавления субъект либо жертвует своей индивидуальностью и частью психологического благополучия с целью быть социально одобряемым, либо демонстрирует социопатические черты. В норме должен происходить компромисс между социальными предписаниями и реализацией глубинных неосознаваемых желаний субъекта.

Рефлексивная интуиция субъектного ядра чаще всего ответственна за переживание психологического благополучия субъектом при принятии им своих позитивных и негативных черт. Ее нарушение выражается в неадекватности самооценки субъекта, связанной с отсутствием "хорошего внутреннего объекта", что вынуждает субъекта использовать окружающих в качестве нарциссического расширения собственного Я. Таким образом, развитие рефлексивной интуиции тесным образом связано с самопринятием при осознании собственных негативных качеств.

Рассмотрение экспириентальной интуиции субъектного ядра позволяет говорить о том, что она фиксирует приобретенный субъектом опыт взаимодействия с окружающей реальностью. Травматические аспекты этого опыта при подавлении интуиции, как правило, репрессируются, и субъект утрачивает его целостность, что не позволяет сделать конструктивные выводы для избегания повторения травмы. Как правило, любая психологическая проблема имеет подобие миметической копии начальной травматической ситуации, лежащей в

ее основе. Развитие экспириентальной интуиции выглядит как восстановление целостности опыта субъекта, что обусловливает его дальнейшее самосовершенствование.

Выявленные закономерности позволяют более прицельно и эффективно оказывать консультативную психологическую помощь и проводить психотерапевтические мероприятия, направленные на стимулирование развития субъектности человека и тем самым, повышения психологического благополучия общества.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Волкова, Е.Н. Субъектность: философско-психологический анализ / Е. Н. Волкова. – Н.Новгород: НГЦ, 1997. - 55с.
3. Татенко, В.А. Психология в субъектном измерении: Монография / В.А. Татенко. — К.: ВЦ «Просвита», 1996. — 404 с.

СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

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

СИСТЕМНО-СИТУАТИВНЫЙ АНАЛИЗ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Киселев В.В.

НАНО ВПО «Институт мировых цивилизаций», г.Москва

Исследование антикоррупционного поведения как части сложной системы возможно с позиции системно-ситуативного анализа деятельности (ССАД), разработанного психологом Б.Я. Швединым. В рамках данного подхода содержание антикоррупционного поведения зависит от трех составляющих ситуации деятельности сотрудника: задачи, условий ее выполнения и личности [4]. При этом ситуация является единицей анализа деятельности. Согласно исследованиям американского психолога Филипа Зимбардо, конкретная ситуация и условия исполнения служебных обязанностей способны повлиять на выбор поведения сотрудника государственной организации [3]. Так, неограниченные властные полномочия и анонимность могут подтолкнуть сотрудника к злоупотреблениям и коррупционному поведению. При этом на сотрудника может быть оказано разнообразное коррумпирующее воздействие (см. Рисунок 1).

Сотрудник, действующий в рамках антикоррупционного поведения (сотрудник 1) может столкнуться с давлением со стороны коллеги-коррупционера (сотрудник 2), своего руководства, представителя заинтересованной стороны (посредник) или непосредственно клиента, которые пытаются склонить его к получению взятки. Клиент находится в центре всех коррупционных взаимодействий, коррумпируя сотрудников, руководство организации или вовлекая в коррупционную схему посредника, либо сам клиент становится жертвой вымогания взятки с их стороны. Руководство организации может оказывать коррумпирующее воздействие на сотрудников, клиента или посредника коррупционной схемы. Возможна обратная связь с руководством организации, когда сам сотрудник-коррупционер (сотрудник 2) подкупает свое начальство, предлагая долю от взятки за снисходительное отношение и попустительство по отношению к коррупции. Коррумпирующее воздействие на руководство организации может оказать клиент как сам, так и через посредника. Посредник, который может представлять интересы как клиента, так и кадрового состава организации, выполняет функцию надежной коммуникации между участниками коррупционной схемы. При этом посредник может получать процент от взятки за свои услуги.

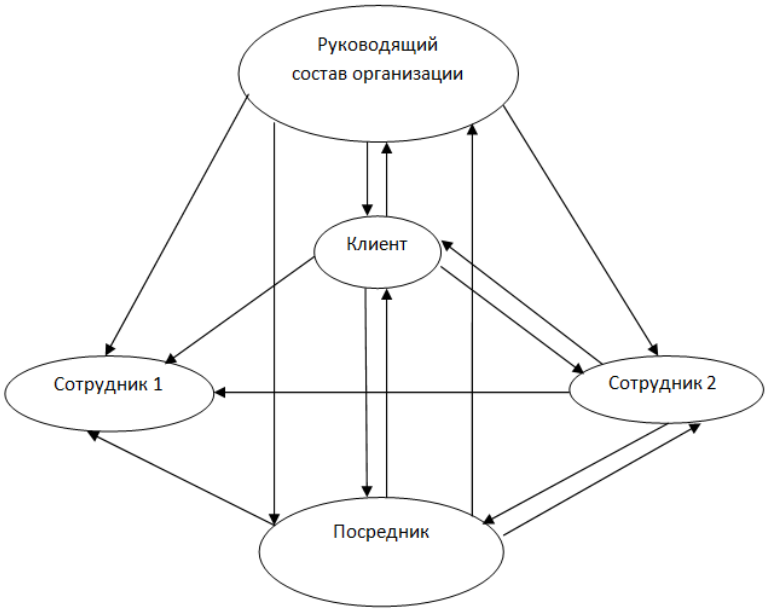


Рис.1. Схема возможных коррупционных взаимодействий, направленность которых обозначена стрелочками

А.Я. Анцупов отмечает, что для принятия эффективного управленческого решения в целях борьбы с коррупцией в государственной организации необходимо в первую очередь проанализировать те ситуации, которые способствуют взяточничеству [1, с. 6]. Для этого в интересах антикоррупционной профилактики необходимо создавать банк ситуаций, анализирующих коррупционное поведение. Банк коррупционных ситуаций включает в себя ситуации разного характера: ситуации непосредственного и опосредованного коррупционного взаимодействия, коррумпирующего давления на сотрудника государственной организации со стороны клиента и коррупционного давления на клиента со стороны сотрудника. От каждой конкретной ситуации будет зависеть уровень риска и неопределенности при принятии решения, а также наличие или отсутствие дефицита времени. Так, отсутствие неопределенности, независимость от временных рамок и очень низкий уровень риска характерны для ситуации опосредованного взаимодействия сотрудника организации с клиентом, предлагающим взятку в виде каких-либо услуг или преимуществ. Ситуация неопределенности, высокого уровня риска и дефицита времени возникает при непосредственном взаимодействии сотрудника с клиентом, предлагающим взятку, с передачей денег или иных материальных благ из рук в руки.

Для практических исследований в рамках системно-ситуативного анализа используется «Методика последовательной динамической оценки (МПДО)». Для изучения антикоррупционного поведения сотрудников государственной организации автором данной статьи на базе МПДО был разработан специальный опросный лист открытого типа, в который вошли следующие утверждения:

1. Для меня является важным общественное мнение.
2. Чувство стыда – страшное наказание.
3. Личные интересы для меня важнее интересов государства.
4. Самопожертвование – это удел избранных.
5. Служение обществу приносит мне удовлетворение.
6. Главное ожидание от работы – это повышение уровня моей заработной платы.
7. Государству все равно на мои интересы.
8. Я знаю правила служебного поведения и этики.
9. Меня сложно уговорить сделать то, что я считаю неправильным.
10. Решение любого вопроса имеет свой денежный эквивалент.
11. Я откажусь от риска, если на кону благополучие не только мое, но и моей семьи.
12. Быть честным в наше время значит быть глупым.
13. Я готов добиваться успеха любой ценой, даже если это нарушает нормы морали.
14. Любая цель всегда оправдывает средства.

Использование опросника позволяет оценить возможность коррупционных проявлений сотрудника в зависимости от ситуации взаимодействия с лицами, провоцирующими коррупционное поведение. Каждое

утверждение допускает три варианта ответа, которые должны быть дополнены развернутым пояснением испытуемого: «да, потому что…», «нет, потому что…», «затрудняюсь ответить, потому что…». Данная методика основывается на результатах теоретических исследований с учетом системно-ситуативного анализа деятельности. Например, утверждение 1 об общественном мнении относительно оценки коррупционного поведения и утверждение 2 о чувстве стыда за его проявление – должны позволить диагностику уровня развития совестливости сотрудников. Утверждение 11, посвященное риску, направлено на то, чтобы проверить уровень готовности к риску среди сотрудников при отягчающих условиях, ставящих под удар не только их личное благополучие, но и благополучие их родственников и близких, что порой случается у коррупционеров [2].

Утверждения 13 и 14 о том, насколько важен для сотрудников личный успех, должны проверить, какой тип мотивации у них преобладает и способны ли они к нарушению норм морали или даже законов ради достижения своих целей. Большое значение в опроснике уделяется вопросу удовлетворенности уровнем оплаты труда у сотрудников государственной организации и важности финансовой составляющей в жизни (утверждения 6 и 10). Вопросы профессиональной самоидентификации сотрудников с государством отражены в утверждениях 3 и 7. Утверждение 4 позволяет оценить эгоистические наклонности сотрудников. Утверждения 5, 8, 9 и 12 касаются морально-ценностных аспектов, отсутствие которых повышает вероятность проявления коррупции в процессе трудовой деятельности сотрудников государственной организации.

Таким образом, системно-ситуативный анализ антикоррупционного поведения в деятельности сотрудников государственной организации позволяет решить задачу как теоретического, так и практического изучения проблемы коррупции путем диагностика актуального психологического состояния внутри коллектива. Разработанный авторский вариант «Методики последовательной динамической оценки» антикоррупционного поведения позволяет оценить уровень совестливости и эгоизма, готовность к риску, тип преобладающей мотивации, морально-нравственные качества, а также общие тенденции к проявлению антикоррупционного мышления.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Как разработать стратегию борьбы с коррупцией // Инновации в образовании, №12а декабрь, 2011. С. 5 – 15.
2. Взятка или жизнь: жена главы департамента Счетной палаты покончила с собой. – Электронный ресурс. URL: http://www.trud.ru/article/27-09-2013/1300633_vzjatka_ili_zhizn_zhena_glavy_departamenta_schetnoj_palaty_pokonchila_s_soboj.html.
3. Зимбардо, Филип. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. – М.: Альпина нон-фикшн, 2013. – 740 с.
4. Шведин Б.Я. Онтология предприятия: экспириентологический подход: Технология построения онтологической модели предприятия. – М.: Ленанд, 2010. – 240 с.

СЕКЦИЯ №16.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА АНТИЦИПАЦИОННУЮ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И СПОСОБНОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИНЯТИЯ ВАЖНЫХ РЕШЕНИЙ

Ганиева А.М.

Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г.Казань

Аннотация. В статье теоретически обосновывается вопрос о связи антиципационных способностей и способности самоуправления тренеров в, что, в свою очередь, подтверждается на основе данных, полученных в результате эмпирического исследования. Определяются степень влияние самооценки на проявление этих способностей. Антиципационно - состоятельные спортивные тренеры лучше ориентируются в межличностных отношениях, шире представляют о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия, лучше умеют решать межличностные проблемы и интерпретировать информацию, в целом имеют более высокий уровень

социальной осведомленности, чем тренеры с недостаточно развитыми прогностическими способностями (антиципационно - несостоятельные).

Ключевые слова: антиципация, прогнозирование, антиципационная состоятельность, способности самоуправления, самооценка.

Антиципационная состоятельность (АС) или прогностическая компетентность является одним из главных составляющих личности тренера, его профессионально-важных качеств. [2] Вся ответственность принятия тренерского решения, будь то формирование команды или комплектование стартового состава, лежит в руках одного человека. И умение спрогнозировать будущий исход, с опорой на профессиональную компетентность и опыт, является залогом успешного выступления команды на важных турнирах. Соответственно низкая АС тренера не будет способствовать успеху на соревнованиях, так как многое будет зависеть от указаний тренера команды и, возможно, будет негативно влиять на успех принятия тренерских решений.

Актуальность темы нашего исследования определена тем, что на сегодняшний день в командных видах спорта ощущается острая нехватка эффективных тренеров. Эффективных тренеров не просто в плане своей компетентности, но и в психологической готовности занять эти позиции в команде. В своем исследовании мы опросили тренеров, которые работают в своих командах в должности «главного тренера» или «старшего тренера» (помощника тренера), которые не просто руководят командой, дают указания, но и ведут психологическую работу со своими подопечными. И мы надеемся, что данные нашего исследования помогут определить качества, которыми должен обладать тренер, претендующий на главную должность в команде. Полученные данные помогут и при отборе кандидатов на должность главного тренера, так как на эту ответственную работу необходимо принимать подготовленного человека не только профессионально, но и морально, и психологически.

В нашем исследовании была поставлена цель - изучить особенности способности самоуправления [5] тренера в целом, в зависимости от уровня развитости его антиципационной состоятельности и влияние самооценки на проявление этих способностей.

Объектом исследования является личность тренера, в качестве предмета выступает влияние самооценки на антиципационную состоятельность и способность самоуправления тренера команды в условиях принятия важных решений.

Гипотеза исследования: уровень антиципационной состоятельности и способности самоуправления в условиях принятия важных решений определяются уровнем самооценки.

Методы исследования: теоретический анализ общей и специальной литературы по проблеме исследования, тестирование (тест антиципационной состоятельности Менделевича В.Д.[3], методика «Способность самоуправления» Пейсахова Н.М., методика «Самооценка» Пейсахова Н.М.), методы обработки и анализа статистических связей и различий (метод сравнения средних значений с использованием критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок (t-критерий Стьюдента), корреляционный анализ, дисперсионный анализ.

Выборку составили тренеры, занимающие должности главного тренера и старшего тренера (помощника тренера) в различных командных видах спорта (американский футбол, гандбол, регби-7, регби-13, регби – 15, футбол, хоккей, хоккей на траве, хоккей с мячом) общей численностью 62 человека. В последствии, данная выборка была поделена на 2 равные группы по уровню общей антиципационной состоятельности: 1 – я группа – выше нормы (выше 260 баллов – суммы нормы всей составляющих показателей общей антиципационной состоятельности (далее О.А.С.); 2-я группа – ниже нормы (ниже 240 баллов – антиципационная несостоятельность). Результаты математической обработки показали достоверность различий между группами, и участники групп могли считаться принадлежащими к разным выборкам. Средний возраст испытуемых составил 35 лет, средний стаж трудовой деятельности 19 лет. Женщины – 12, мужчин – 50.

Антиципация (от лат. anticipatio– предвосхищаю) — представление о результате того или иного процесса, возникающее до его реального достижения и служащее средством обратной связи при построении действия [2].

Отдельные высказывания об антиципации появляются в воззрениях мыслителей прошлого еще в доэкспериментальном периоде становления психологии как науки. Некоторые гносеологические характеристики явлений антиципации отмечены И. Кантом [7]. В трактовке В. Вундта, возможность антиципации возникает благодаря синтезу простейших элементов психического. Проблема предвосхищения изучается в психологии мышления (Зельц О., Дункер К., Пиаже Ж., Бартлетт Ф., Рубинштейн С.Л., Менчинская Н.А. , Пономарев Я.А., Брунер Дж., Пушкин В.Н. , Тихомиров О.К , Гурова Л.Л., Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. и др.). Кроме понятия «антиципация», фактор будущего в организации поведения животных и деятельности человека выражается у разных исследователей через многие другие понятия: «экстраполяция» (Бартлетт Ф.), «установка» (Узнадзе Н.Д.), «акцептор результатов действия» (Анохин П.К.), «модель потребного будущего» (Бернштейн Н.А.),

«вероятностное прогнозирование» (Фейгенберг II.М., Иванников В.А.), «нервная модель стимула» (Соколов Е.Н.) «оперативная преднастройка» (Тихомиров О.К.) [5].

В современной психологии под антиципацией понимается способность человека предвосхищать ход событий, собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основании адекватного вероятностного прогноза [2]. Б.Ф. Ломов под антиципацией понимает способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых событий [6]. В большинстве психологических контекстах понятия «антиципация», «антиципационные способности» употребляются как тождественные и взаимозаменяемые. Антиципационная состоятельность, характеризуя определенный уровень антиципационных способностей в системе личности, близка по значению к термину «прогностическая компетентность». В.Д. Менделевич под антиципационной состоятельностью (прогностической компетентностью) понимает способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них с временно-пространственным упреждением (опережением, сделано заблаговременно) [2]. На основании результатов многих исследований можно утверждать, что антиципационная состоятельность (прогностическая компетентность), являясь свойством личности, есть еще и необходимое звено регуляции деятельности, поведения, эмоций и от уровня развития антиципационных способностей зависит адаптация человека к среде. Работы, посвященные антиципационной концепции неврозогенеза, выявили ряд интересных закономерностей снижения антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) при различных психических заболеваниях [8, 9]. Но обращает на себя внимание тот факт, что в современной психологической науке недостаточно исследований, посвященных особенностям прогнозирования в системе свойств здоровой личности – зависимости прогностической компетенции от тех или иных характеристик и индивидуально-психологических особенностей человека.

Суть противоречия, лежащего в основе проблемы настоящего исследования, состоит в том, что в психологических исследованиях недостаточно раскрыты взаимосвязи антиципационной состоятельности личности и способности самоуправления, а также влияние самооценки на проявление этих способностей. Изучению данных аспектов проблемы и посвящено настоящее исследование.

Мы провели масштабное исследование. По итогам исследования и обработки данных были получены следующие результаты, достигшие уровня значимости:

В группе с высоким показателем О.А.С. достоверно выше шкалы: 1) анализ противоречий (4,1); 2) прогнозирование (4,8); 3) целеполагание (4,6); 4) планирование (4,7); 5) критерий оценки качества (4,5); 6) принятие решения (4,8); 7) самоконтроля (4,3); 8) коррекций (4,7) и общий балл самоуправления (36,5). Для сравнения приведем средние значения по тем же параметрам в группе тренеров с показателем антиципационной состоятельности ниже нормы:1) – (3,1); 2) - (3,5); 3) – (3,2); 4) – (3,6); 5) – (3,2); 6) – (4,3); 7) – (3,0); 8) - (4,1); общая способность управления самоуправления (28). Все показатели по методике самоуправления достоверно выше в группе с высоким уровнем антиципационной состоятельности. Общий уровень самоуправления достоверно выше в группе с высокой АС на уровне значимости t(0,001) = 3,7 по t- критерию Стьюдента.

Корреляционный анализ выявил, что высокий показатель общей антиципационной состоятельности напрямую связан с высоким показателем прогнозирования p(0,05)=0,21. В данном случае, чем тренер лучше строит систему тренировочного взаимодействия со своими подопечными (т.е.с игроками команды), тем оптимальнее он будет оперировать своей личной системой самоуправления – посредством целенаправленного изменения себя влиять на игроков команды, с целью улучшения результатов в ответственные моменты игры или во время тренировочного процесса.

Стоит отметить, что группа с низкой личностно-ситуативной антиципационной состоятельностью хуже осуществляет этап коррекции в самоуправлении, например, замену наименее эффективных игроков на более эффективных (p (0,05) = 0,39).

Затем проводилось исследование уровня самооценки в группах с высокой общей антиципационной состоятельностью и высоким показателем прогнозирования и получили следующие данные по следующим показателям (средние значения): 1) общение (17,8); 2) поведение (11,3); 3) деятельность (14,7); 4) переживание (13,4); общий уровень самооценки (57,2) - что соответствует показателям выше среднего.

Сравним средние значения по этим же показателем с данными испытуемых с низкой антиципационной состоятельностью и с низким уровнем самоуправления: 1) общение (13,1); 2) поведение (15,8); 3) деятельность (12,9); 4) переживание (12,6); общий уровень самооценки (54,4) – это показатель «средней» самооценки, приближена к уровню завышенной самооценки.

Что примечательно, группа с высокой антиципационной состоятельностью и высоким уровнем самоуправления больше стремиться к общению и взаимодействию с окружающими (об этом свидетельствуют

данные по показателю «общение»), а в группе с низкой прогностической способности и способностью к самоуправлению больше доминирует показатель «поведение» - это говорит о том, что свою состоятельность представители данной группы стремятся показать в действиях, в поступках, на собственном примере (p (0,05) = 0,24).

И если смотреть на общую картину, то выясняется, что уровень самооценки никаким образом не влияет на антиципационную состоятельность и способность самоуправления. И тем самым мы доказали, что повлияв на самооценку человека, мы не сможем повлиять на эффективность его прогностических способностей и способность самоуправления. Наша гипотеза не подтвердилась.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что тренеры с хорошо развитым личностным качеством как прогнозирование, гораздо лучше организовывают пространство и деятельность вокруг себя. Самооценка не влияет на выраженность способности самоуправления и антиципационной состоятельности. А вот прогностическая способность и способность самоуправления взаимозависимы. Таким образом, развивая и тем самым улучшая самоуправление как процесс целенаправленного изменения деятельности как формы активности субъекта, повышается и прогностическая компетентность, а, соответственно, и эффективность тренерской деятельности.

Список литературы

1. Ломов Б.Ф., Осницкий А.К. Вероятностное прогнозирование как одна из детерминант непреднамеренного запоминания // Новые исследования в психиатрии и возрастной психиатрии. М., 1972.с. 93–104.
2. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза // Психологический журнал. 1996. № 4. с. 107–114.
3. Менделевич В.Д. Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) – экспериментально-психологическая методика для оценки готовности к невротическим расстройствам // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. №1. с.35–40.
4. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 2006. №5. с. 50–59.
5. Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н. Практическая психология (научные основы). Казань, 1991. с. 18-19.
6. Психология. Словарь. [А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский]. М.: Политиздат, 1990. 494с.
7. Философский словарь [под ред. И.Т. Фролова]. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ РОССИЯН КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ИХ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Раменский С.Е., [1]Раменская Г.П., [2]Раменская В.С.

[1]Российский государственный профессионально-педагогический университет, г.Екатеринбург
[2]Уральская государственная юридическая академия, г.Екатеринбург

Под социальным здоровьем человека можно понимать его активную адаптацию и саморегуляцию в условиях общества. Феномен включает в себя:

- искусство жить в согласии с самим собой (позитивное отношение к самому себе и к окружающим; способность прощать себя за свои ошибки и стремление их исправить; любовь к природе, стране, своему городу, своему дому, к своей работе; наличие цели в жизни, активное желание изменить себя и окружающий мир к лучшему; дорожить тем, что имеешь);
- умение устанавливать и поддерживать гармоничные отношения с другими людьми, в основе которых лежит принцип «Возлюби ближнего твоего, как самого себя»;
- защиту от вредных информационных воздействий (от рекламы табака, алкоголя, наркотиков, агрессии, разврата, любования темными сторонами жизни) [15].

С точки зрения коучинга, менеджмента, процесс работы будет особенно эффективен тогда, когда приносит удовольствие исполнителю. «Процесс учебы должен нести удовольствие, как и процесс работы …. Почему-то из всех образовательных программ удовольствие как-то выпало» [13, с. 67]. Социально здоровый человек способен получать удовольствие от процесса учебы, работы. (Конечно, при условии надлежащей их организации и выбора профессии «по душе».)

Согласно определению, предложенному экспертами Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – состояние полного физического, психического, социального и духовного благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов» [4, с. 24]. На борьбу с болезнями традиционно выделяется огромное количество финансовых и научных сил. Меньшее внимание психология, общественное сознание уделяют проблемам сохранения здоровья человека, в том числе его духовного здоровья. С точки зрения государства актуальны вопросы здоровья молодежи, в том числе студентов, как будущих работников, профессионалов, носителей интеллектуального потенциала нации. Как и в большинстве развитых стран, в России быстро увеличивается абсолютное и относительное количество пожилых людей, уход за которыми, обеспечение им достойной жизни требует все больше материальных и душевных сил от остальных членов общества. На протяжении всего жизненного пути у личности, особенно у пенсионера, важно формировать, поддерживать адекватное отношение к своему здоровью как ведущей потребности человека [4].

В идеале социальное здоровье человека должно формироваться в условиях наличия «адаптивно-развивающей и безопасной образовательной среды», которую группа исследователей определяет следующим образом. Такая среда представляет собой «совокупность организационно-педагогических условий и психолого-физиологических факторов, способствующих реализации приспособительных возможностей индивидуума, сохранению и укреплению психологического и физического здоровья обучающихся, социальной самоидентификации, индивидуальному развитию личности, сохранению межличностных отношений, свободных от физического и психического давления и насилия» [6, с. 31].

Более чем тридцатилетняя динамика социального здоровья американских школьников была изучена Т. Ахенбахом путем тестирования более трех тысяч школьников в возрасте от семи до шестнадцати лет, опроса большого количества их родителей и учителей. По сравнению с началом семидесятых годов, в середине восьмидесятых американские дети, подростки чаще испытывали чувства одиночества и депрессии, стали более тревожными, нервными, неспособными к концентрации (собранности). Проявляли большую склонность к деликвентному поведению, то есть к антиобщественным, противоправным поступкам, увеличилась импульсивность и агрессивность. Произошло значительное ухудшение социального здоровья школьников по всем сорока двум показателям, использованным Ахенбахом. В конце девяностых годов было отмечено небольшое улучшение социального здоровья, но не удалось даже приблизиться к величинам параметров семидесятых годов [3, с. 29-30].

Ухудшение социального здоровья россиян было обнаружено сотрудниками Института психологии РАН. За последние тридцать лет (с 1981 по 2011 годы) наши соотечественники стали в три раза агрессивнее, во столько же раз грубее, наглее, во многом потеряли способность к самоконтролю. Количество убийств в России почти в четыре раза превышает этот показатель в США, и примерно в десять раз выше, чем в большинстве стран Западной Европы. Около 80% убийств россияне совершают в состоянии *спонтанной агрессивности*. Речь идет о бытовых убийствах, не обусловленных соображениями корысти, злого умысла и т.п. В каждой четвертой семье отмечены случаи бытового насилия [5; 1].

Представляет теоретический и практический интерес проведение специального исследования для получения прогноза состояния социального здоровья российского общества, в том числе подрастающего поколения.

Суицидальное поведение населения бывшего СССР

Социальное здоровье наших соотечественников отражается в количестве случаев подростковой суицидности. В мире за последние 30 лет в 30 раз увеличилось количество суицидов, совершаемых детьми и подростками (данные Всемирной Организации Здравоохранения - ВОЗ). В качестве причины смерти представителей этой возрастной группы суицид находится на четвертом месте - после травматизма, инфекционных и онкологических заболеваний. Согласно этому же источнику, по состоянию на 2010 год, Россия занимала четвертое место среди стран с наиболее высокими показателями частоты завершенных самоубийств у подростков 15-19 лет. По сравнению с 2002 годом, к 2012 году частота самоубийств россиян всех возрастов уменьшилась в 1,5 раза, но среди детей и подростков почти не изменилась. В результате многолетних исследований суицидального поведения Б.С. Положего (2001-2014 годы), Б.С. Положего и Е.А. Панченко (2010 – 2011годы) были определены наиболее существенные причины суицидального поведения. Назовем здесь только некоторые:

- биологические (генетические) факторы,
- этнокультурные особенности,
- социально-экономическое неблагополучие регионов,
- асоциальная или неполная родительская семья,
- патологическое воспитание в родительской семье,

- конфликты со сверстниками, в том числе любовные,

- индуцирование средствами массовой информации. Сенсационный характер сообщений о добровольном уходе из жизни; смакование особенностей, методов, использованных для этого сверстниками, кумирами потенциальных самоубийц [8].

В результате применения психодиагностических методов обследования людей, которые совершили попытку суицида и находились на последующем лечении, статистической обработки полученных результатов, О.Ю. Гребешкова, Т.В. Пфау подтвердили обоснованность выдвинутой ими гипотезы об определяющем влиянии «ценности собственного будущего», «ценности собственной деятельности» «на формирование смысложизненной концепции» [2, с. 249].

Для представителей народов с большой склонностью к самоубийствам характерна интровертность, повышенная чувствительность, склонность к внутренним переживаниям в стрессовых ситуациях. «Среди мотивов самоубийств у финно-угров преобладают неагрессивные формы: обида, тоска, грусть. Решающим фактором для них могут стать затронутое самолюбие, личное достоинство. Славяне же идут на крайний шаг, как правило, в экспрессивном состоянии из-за отчаяния, протеста, мести, возмущения, гнева…. У жителей Кавказа не принято проявлять слабость. Свои эмоции они выплескивают на окружающий мир, на внешние вызовы реагируют агрессивно, в отличие от склонных к унынию финно-угров». В России примерно 80% составляют славянские народы, для которых характерна средняя частота самоубийств. Количество суицидов у славян нарастает с возрастом, достигая максимальной величины к семидесяти годам [12].

Возможное проявление эффекта «социальное подражание»

при совершении суицидальных поступков

Как показал Дэвид Филипс, после широкого освещения в СМИ ряда регионов случая самоубийства именно на этих территориях резко увеличивается количество аналогичных суицидов. Чем больше рассказывают населению о таком случае, тем затем больше происходит катастроф. Количество самоубийств в авиакатастрофах увеличивается на 1000%! Через неделю после широкого оповещения о случае самоубийства водителя машины среднее количество людей, погибших в автокатастрофах, становится в три раза больше, чем за неделю до этого случая. Обстоятельства смерти, способ ухода из жизни повторяются. При одиночном самоубийстве в результате последующих суицидов погибала только одна жертва; если в результате самоубийства вместе с инициатором погибало еще несколько человек, то впоследствии суицид носил массовый характер. Графики убедительно показывают, что самая большая опасность повторения летальных исходов возникает через 3-4 дня после оповещения населения, следующий пик частоты события отмечен примерно через неделю [16; 14].

В этом случае социальные психологи говорят о «феномене Вертера», который состоит в проявлении принципа социального доказательства. Филипс считает, что, узнав о самоубийстве конкретного человека, неуравновешенные люди убивают себя в подражание ему. Если население ряда территорий широко оповещено через телевидение, прессу об использованном способе суицида (аналог рекламы!), то именно в этих регионах возникает подсознательное желание подражать у всех, кто имел, хотя бы незначительные основания быть недовольным жизнью, особенно у молодых людей с неустойчивой психикой, подверженных групповому конформизму.

Особенности социального здоровья жителей Среднего Урала.

По состоянию на июль 2014 года, в рейтинге субъектов России, составленном фондом «Петербургская политика», по уровню социально-политической устойчивости Средний Урал занимал последнее место среди регионов Уральского Федерального Округа. По уровню преступности территория находилась на третьем месте в стране (после Москвы и Московской области). Концентрация промышленного производства в четыре раза превышает среднюю величину по России. Заводы в основном старые, оборудование изношено, используются устаревшие технологии. Накопленные в течение двухсот и более лет отходы промышленного производства отравляют природу, в результате чего происходит техногенная, антропогенная деградация биогеоценозов вокруг предприятий. В 1979 году в Свердловске произошла крупнейшая биологическая катастрофа прошлого столетия. Из-за большого количества серьезных экологических, техногенных катастроф жить на Урале «опасно в принципе» [7]. Благодаря средствам массовой информации у населения создается «ощущение нестабильности, ожидание негативных перемен» [9]. Уральцы боятся роста цен на товары, в том числе, повседневного спроса, инфляции, боятся потерять работу, техногенных катастроф. Они «…нередко испытывают душевный дискомфорт, даже когда еще ничего не произошло – нет ни угрозы увольнения, не грозит голод и нищета». Психолог О. Селькова считает: «Нестабильность мешает человеку что-то планировать, образно говоря, лишает его будущего» [7]. Современные негативные изменения макроэкономики проявляются, в том числе, в высоком уровне безработицы, особенно в многочисленных моногородах. В ряде деревень и сел пенсии и социальные

пособия – это единственный источник дохода для людей. «… Люди начинают отыгрываться друг на друге, болезненнее реагируют на мелкие неурядицы» [9].

По мнению главного психотерапевта Свердловской области М.Г. Перцеля, количество суицидов наиболее точно характеризует душевное благополучие населения. Остальные показатели носят опосредованный характер. Например, статистика обращений в медицинские учреждения не позволяет определить количество уральцев, на самом деле испытывающих постоянный психологический дискомфорт. Начиная с 1998-2000 годов - времени последнего экономического кризиса, количество суицидов постоянно снижалось, суммарно более чем в два раза. В настоящее время эта динамика изменилась. Уже весной 2014 года количество суицидов было большим, чем весной 2013 года, и обычного последующего спада числа самоубийств не последовало. Наиболее уязвимыми являются подростки и молодые люди до 30 лет, то есть начинающие взрослую жизнь. Они не успели устояться в жизни, создать семейные, социальные, финансовые опоры. Вторую группу риска составляют пожилые люди, которые испытывают трудности из-за необходимости быстрой адаптации к меняющимся условиям. Недостаток солнечного света усиливает влияние названных в статье негативных факторов, отрицательно влияя на эмоциональный фон уральцев. По мнению врачей из других регионов, жители Среднего Урала более серьезны, суровы, чем население южных регионов. «Стрессы у большинства уральцев остаются внутри» [9].

Стресс и дистресс.

В определенной степени эмоциональные переживания необходимы каждому человеку, причем для поддержания эмоционального фона индивид совершает определенные поступки, например, стремится к развлечениям. Основоположник учения о стрессе Ганс Селье писал, что «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование». «С точки зрения стрессовой реакции не имеет значения приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или в адаптации» [10, с. 27]. Человек, который находится под влиянием стресса, сам регулирует количество, интенсивность поступающих соответствующих раздражителей. Этот «полезный» стресс, по мнению Г.Селье, следует отличать от дистресса, сигналы которого не регулируемы и поэтому способны оказывать разрушительное действие на организм [10, 11]. Негативный стресс возникает, когда «психологическая нагрузка трудно переносится человеком или не переносится вообще. Длительное нахождение в состоянии непреодолимого стресса ведет к разрушительному действию сначала на психику, а затем на вегетативную нервную систему, иммунитет и в целом на состояние организма» [9]. Например, для некоторых мужчин отрицательным воздействием внешней среды может быть нежелательный выход на пенсию, сопровождаемый сильным дистрессом, отсюда их повышенная смертность в ближайшие месяцы после освобождения рабочего места.

Из рекомендаций главного психотерапевта Свердловской области М.Г. Перцеля

Создайте для себя реалистическое отношение к жизни. Мир вокруг нас не соответствует информации, которую мы получаем по телевидению, радио, из газет.

Жизнь - это совокупность возможностей для самореализации.

Сформулируйте основные ценности жизни, ориентируйтесь на них.

У человека есть семья, дружба, природа, творчество [9].

Список литературы

1. Владыкина Т. Сейчас взорвусь // Российская газета. 2013. № 278 (6254).
2. Гребешкова О.Ю., Пфау Т.В. Особенности смысложизненной концепции у людей, предпринявших попытку суицида // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Санкт- Петербург, 2015. С. 248-250.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. Пер. с англ. А.П. Исаевой. М., 2013. – 478 с.
4. Залевский Г.В. В поиске интегративного подхода к проблеме психологии здоровья и здорового образа жизни // А 43. Проблемы здоровья личности в теоретической и прикладной психологии: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. Н.А. Кравцовой. Владивосток:, 2011.
5. Институт психологии РАН: Россияне стали злее и агрессивнее. 10.12.2013. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://kprf-pskov.ru/index.php/201312102107/poslednie_novosti/institut_psihologii ran_rossiyane_stali_zlee_i_agressivnee.html (дата обращения: 27.07.2013).
6. Казин Э.М., Касаткина Н.Э., Красношлыкова О.Г., Руднева Е.Л., Свиридова И.А., Семенкова Т.Н., Федоров А.И. Сохранение и укрепление здоровья учащейся молодежи и педагогов: региональные проблемы // Педагогика. 2014. № 4.
7. Смирнов А., Боженко Р., Заякин А., Рыжаков А. Опорный край: приказано выжить // Аргументы и факты – Урал. 2014. 20-26 августа. № 34 (1082).

8. Положий Б.С., Панченко Е.А. Суициды у детей и подростков в России: современная ситуация и пути ее нормализации. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 11.09.2014).
9. Рыжаков А. Уральцы прячут стресс внутри // Аргументы и факты – Урал. 2015. 18-24 марта. №12 (1112). С. 17.
10. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. - 126 с.
11. Селье, Г. От мечты к открытию: Как стать ученым / Общ. ред. М.Н. Кондрашевой и И.С. Хорола; Послесловие М.Г. Ярошевского и И.С. Хорола. М.: Прогресс, 1987. - 368 с.
12. Склонность к суициду имеет этнокультурную основу, считает ученый Борис Положий. 14 апреля 2014 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://asiarussia.ru/news/2681/ (дата обращения: 18.08 2014 года).
13. Трубицына Л.В. Профилактика нарушений социализации детей и подростков // Педагогика. 2014. №3.
14. Чалдини Р. Психология влияния. СПб., 2000. (Серия «Мастера психологии»).
15. Чернышева Е.С. Социальное здоровье ученика // Методическая разработка. 2012. 2 декабря. С. 1-4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: nsportal.ru›elena-cher; ссылка на сайт: Мой сайт социального педагога (дата обращения: 25.08. 2014).
16. Philips D.P. The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect. American Sociological Review, 1974.

СЕКЦИЯ №17.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

Малышев И.В., Орлянская А.Р.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г.Саратов

На сегодняшний день, приобретает значение адаптационная проблематика личности, способность молодых людей эффективно взаимодействовать с окружающими и выработка ими приемлемых эталонов, нестандартных стратегий поведения в разных условиях учебной и профессиональной социализации. Поиски решения данной проблемы в первую очередь целесообразны в рамках комплексного подхода к изучению личности и её адаптационных параметров.

В ходе социально-психологической адаптации человек стремится достичь определенного баланса, гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. По мнению А.Л.Журавлева, в процессе ее осуществления повышается адаптированность личности, которая проявляется в степени приспособленности к жизни в социуме [1]. В процессе социально-психологической адаптации происходит взаимное приспособление индивидов, групп путем усвоения ролей, норм, способов взаимодействия в определенных условиях. Человек вначале «входит» в группу, приспосабливается к ней, разделяя убеждения и представления ее членов, после чего воздействует на них, изменяя их взгляды [6]. Существенными составляющими процесса социально-психологической адаптации имеют адаптационные возможности личности, включающие способность противостоять негативному воздействию среды в виде стрессов, характеризуя в целом стрессоустойчивость. Так, устойчивость к стрессам позволяет исключить деструкцию личности (дезадаптацию) и в целом ускорить процесс социальной адаптации, который выступает не только как объективный механизм приспособления к социальной среде, но и как механизм субъективной деятельности [5]. По мнению А.Г. Маклакова, адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности [2]. В этой связи, особое значение приобретает проблема изучения адаптационных возможностей личности молодых людей как будущих специалистов (профессиональных спортсменов, спортивных педагогов) в условиях изменяющегося общества [3]. Молодые спортсмены на пути собственного самоопределения, как будущие активные участники общественных процессов должны быть в наибольшей мере адаптированы к быстро меняющимся условиям социальной среды. Исходя из этого, целью

данного исследования является изучение адаптационных возможностей личности молодых спортсменов и характеристик их стрессоустойчивости в сравнении с ранее проведенными исследованиями [4].

Методики и методы исследования.

В эмпирическом исследовании для изучения адаптационных составляющих личности спортсменов, ее индивидуальных и социально-психологических характеристик был выбран 16PF-опросник Р. Кэттелла. Выборку исследования составили студенты младшего курса Института спорта и развития СГУ имени Н.Г.Чернышевского (n=45 в возрасте 18-20 лет - 2015г.). Для сравнительного анализа использованы результаты исследования адаптационных возможностей выпускников школ г.Саратова 2013 года (n=42 в возрасте 18-20 лет).

Результаты исследования и их обсуждение.

При изучении индивидуальных и социально-психологических особенностей личности спортсменов, отражающих ее адаптационные характеристики, посредством метода Р. Кеттелла обнаружено (см. рисунок), что большинству испытуемых (2015г.) свойственны следующие характеристики: адекватная самооценка, естественность в поведении и общении, яркость эмоциональных проявлений, работоспособность, постоянство интересов, эмоциональная устойчивость. Наблюдается независимость в суждении и поведении, некоторая самоуверенность, упрямство.

Отличительной особенностью для их личности является жизнерадостность, импульсивность, некоторая беспечность, подвижность и энергичность. Также отмечается осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, точность, ответственность, деловая направленность, смелость, социальная активность и склонность к риску. Помимо этого выявлена мужественность, самоуверенность, рассудочность, реалистичность суждений, практичность и некоторая жесткость. В тоже время отмечается подозрительность, самомнение, обращенность интересов на себя, проницательность, расчетливость и разумный подход к событиям. Также обнаружено наличие интеллектуальных интересов, аналитичность мышления, критический настрой к событиям, стремление быть хорошо информированным. Наблюдается развитый самоконтроль, целенаправленность, хорошее выполнение социальных требований. Можно сказать, что выявленные свойства личности молодых спортсменов в новых условиях действительности оказывают позитивное влияние на адаптационные способности, ее стрессоустойчивость.

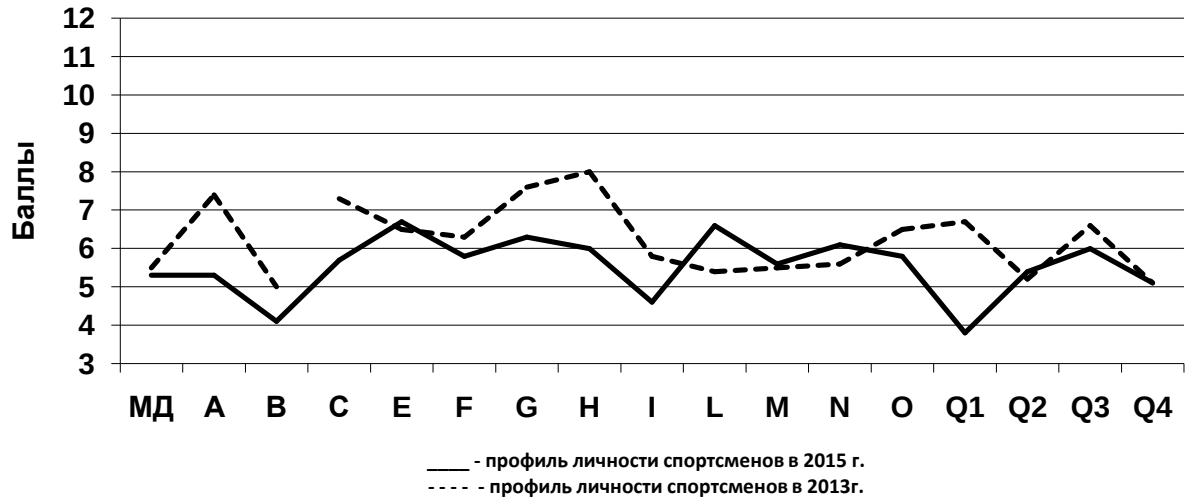


Рис.1. Профили личности спортсменов в 2015 и в 2013 году

Изучение адаптационных возможностей личности спортсменов в 2013 году [4] также свидетельствует об их адекватной самооценки, естественности в поведении и общении, яркости эмоциональных проявлений, работоспособности, постоянстве интересов и эмоциональной устойчивости (см. рисунок). Кроме этого в конфликтах испытуемые реально оценивают поведение окружающих, тактичны, благоразумны. Наблюдается осознанное соблюдение норм и правил, настойчивость в достижении цели, точность, ответственность и социальная активность. Отличительной особенностью для личности испытуемых является активность в устранении конфликтов, реалистический настрой, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами, людьми, склонность к риску, экспериментированию, стремление к восприятию новых неустоявшихся взглядов и перемен. Данные испытуемые характеризуются благожелательностью по отношению к другим людям,

уживчивостью. Личности подобного плана свойственен разумный подход к событиям и окружающим людям, в достаточной степени выражен критический настрой, отмечается наличие интеллектуальных интересов, стремление быть информированными, ориентация на социальное одобрение. Мотивация хорошая и зависит от реальной ситуации.

В целом качественный и количественный анализ характеристик адаптационного потенциала личности спортсменов в условиях изменяющегося общества указывает на устойчивую эмоционально-волевую сферу, слабо подверженную негативному воздействию стрессов, хорошие коммуникативные качества испытуемых и позитивный настрой при взаимодействии с окружающими. Высокая резистентность к стрессам у молодых людей, несомненно, влияет на характеристики их социально-психологической адаптации и уровень социализации.

Вывод.

Представленные результаты эмпирического исследования адаптационных характеристик личности спортсменов разной специализации, свидетельствуют о том, что молодые люди по многим адаптационным параметрам в целом демонстрируют оптимальный уровень адаптационных возможностей, выраженный в способности противостоять негативным стрессовым воздействиям и необходимым уровнем социально-психологической адаптации.

На основании результатов психологического анализа социально-психологических и индивидуальных характеристик профиля личности (тест Кеттелла) спортсменов выявлены те особенности, которые в целом характеризуют ее стрессоустойчивость и способность противостоять сложным и стрессовым ситуациям. Так, активная жизненная позиция личности, оптимистичность, чувство перспективы, уверенности в себе, оказывает существенное влияние на эффективность адаптации. В профилях личности спортсменов как в 2013 так и в 2015 году обнаружены позитивные составляющие, способствующие эффективной адаптации и противодействию стрессам, в целом успешной социализации. Сюда в первую очередь относится социальная активность личности, упорство и настойчивость в достижении цели.

Список литературы

1. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.О. Социальная психология: Учебное пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М., 2006. 416 с. С.91. С.98-99.
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях//Психологический журн. 2001. №1. С. 16-24.
3. Малышев И.В. Адаптационные возможности выпускников школ в условиях изменяющегося общества //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3. С. 267-273.
4. Малышев И.В., Орлянская А.Р. Характеристика стрессоустойчивости личности и склонности к риску у спортсменов разной специализации //Сборник трудов II Международного научного форума «Власть в обществе риска: нормы, ценности, институты» под редакцией проф., М.О. Орлова. Саратов: ИЦ «Наука», 2013. 410 с. С.243-247.
5. Милославова И.А. Социальная адаптация: анализ понятия // Понятия, принципы, категории. Л., 1975. С. 139-146.
6. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. С.150.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Комарова О.Н.

Московский городской педагогический университет

Практические наблюдения показывают, что становление ценностных ориентаций у юношей и девушек имеет как универсальные черты, так и свои особенности. Гендерные различия, хотя и опираются на биологические различия между полами, все же в большей степени детерминированы культурой и социальными нормами общества.

Каждый индивид развивается как представитель конкретного пола. Индивид в процессе социализации усваивает комплекс норм, правил, моделей поведения, которые приближают его к принятым в обществе образцам феминности или маскулинности, способствуют формированию соответствующих качеств личности.

Юношеский возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период появляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора достижений, стремительного наращивания знаний, профессиональных умений, становления Я, обретения новой социальной позиции гражданина. Вместе с тем, это возраст формирования ценностей и ценностных ориентаций.

У юношей и девушек гендерные различия начинают проявляться яркими красками. Это объясняется тем, что в этом возрасте юноши и девушки активно взаимодействуют между собой, проявляется позиция собственного «Я», формируются важные качества и черты личности для дальнейшей жизни.

Традиционно в общественном сознании юноша-мужчина должен быть сильным, независимым, активным, ориентированным на индивидуальные достижения. Девушка-женщина - нежной, тактичной, терпеливой, слабой, зависимой, эмоциональной, ориентированной на семью.

Освоение половой роли предполагает наличие не только определенного типа поведения, но и ценностных ориентаций.

Цель исследования – определить влияние гендерной принадлежности на формирование ценностных ориентаций юношей и девушек.

Базой исследования явилось Муниципальное бюджетное вечернее (сменное) общеобразовательное учреждение «Центр образования» Юго-Западного Департамента образования г.Москвы.

В процессе проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики:

- Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева;
- Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- Тест Д. Крейрси.

При обработке результатов теста СЖО, был установлен ряд статистически значимых различий в показателях шкал между 1 и 2 группами испытуемых.

Шкала 1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале у юношей и девушек (1,25 и 1,22) не имеют различий. Для обоих гендеров характерно наличие в жизни целей в будущем, которые придают жизни временную перспективу. Однако низкие баллы по этой шкале указывают на то, что юноши и девушки живут сегодняшним днем.

Шкала 2. Процесс жизни (эмоциональная насыщенность жизни). Юноши и девушки не однозначно воспринимают сам процесс своей жизни (4,33 и 1,89). Высокие баллы по данной шкале среди девушек показывают на то, что жизнь для них протекает как интересный, эмоционально насыщенный процесс. Низкие баллы по этой шкале у юношей говорят о неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

Шкала 3. Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией). Юноши и девушки указывают на неудовлетворенность прожитой частью жизни. Об этом свидетельствуют низкие баллы (1,44 и 1,22).

Шкала 4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы (3,6 и 3,3) у юношей и девушек соответствуют представлению о себе как о строителе собственной жизни.

Шкала 5. Локус контроля – жизнь (управляемость жизни). Юноши и девушки указывают (5,11 и 5,12) на контроль своей жизни, самостоятельное принятие решений и воплощения их в жизнь.

Таким образом, при сопоставлении показателей шкал СЖО испытуемых двух групп статистически значимые различия обнаружены по эмоциональной насыщенности жизни. Показатели по данной шкале выше у девушек, чем у юношей.

Мы можем сделать вывод, что девушкам соответствует более высокий уровень осмысленности жизни как в целом, так и по отдельным характеристикам смысложизненных ориентаций.

При обработке результатов методики М. Рокича также был установлен ряд статистически значимых различий в иерархии терминальных ценностей между юношами и девушками: любовь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, развитие, развлечения, счастливая семейная жизнь, конкретные и абстрактные ценности.

Девушки в иерархии терминальных ценностей ставят на более высокие места такие ценности как: любовь, развитие, развлечения, счастливая семейная жизнь, абстрактные ценности.

Юноши в иерархии терминальных ценностей выше ставят: конкретные ценности, материально-обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание.

Результаты статистического анализа обнаружили межгрупповые различия в иерархии инструментальных ценностей по ценностям: ценности принятия других людей, жизнерадостность, самоконтроль, конформистские ценности, ценности дела, исполнительность.

Девушки в иерархии инструментальных ценностей ставят выше такие ценности как: ценности принятия других людей (самоконтроль, терпимость, чуткость, широта взглядов, честность), жизнерадостность, самоконтроль, конформистские ценности (воспитанность, самоконтроль, широта взглядов). Юноши в иерархии

инструментальных ценностей выше ставят: ценности дела (аккуратность, рационализм, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, эффективность в делах).

Обобщая полученные нами данные по межгрупповым различиям в иерархии терминальных и инструментальных ценностей, мы можем констатировать, что в структуре терминальных ценностей различий между группами больше и они более значимы, особенно по таким ценностям как: материально-обеспеченная жизнь, конкретные ценности (активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, материально-обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, продуктивная жизнь, счастливая семейная жизнь, удовольствия)и абстрактные ценности (жизненная мудрость, красота природы и искусства, любовь, познание, развитие, свобода, счастье других, творчество, уверенность в себе).

При обработке результатов теста Д. Кейрси, был установлен ряд статистически значимых различий в чертах личности между 1 и 2 группами испытуемых.

Девушкам свойственны более высокие показатели экстраверсии, что означает социальную адаптивность, эмоциональность, стремление к установлению множества социальных контактов, широту интересов. Юношам свойственны более высокие показатели интроверсии, что означает замкнутость, чувство собственной территории, интерес к своим внутренним реакциям.

Юноши обнаружили более высокие показатели на полюсе «Мышление», что означает принятие решения, основываясь на логике, объективность, твердость, стремление установить объективную истину. Девушки обнаружили более высокие показатели на полюсе «Чувствование», что означает принятие решения сердцем, субъективность, гуманность, мягкосердечность, чуткость.

Показатели яркости психологического типа у юношей достоверно выше, чем у девушек. Более высокий показатель яркости типа свидетельствует о том, что личностные черты, свойственные юношам, более выражены и стабильны, по сравнению с личностными чертами девушек.

Таким образом, девушки характеризуются социальной адаптивностью, эмоциональностью, стремлением к установлению множества социальных контактов, широтой интересов. Они склонны принимать решения сердцем. Их черты характера: субъективность, гуманность, мягкосердечность, чуткость.

Юноши характеризуются замкнутостью, чувством собственной территории, проявляют интерес к своим внутренним реакциям. Они склонны к принятию решений, основываясь на логике. Чертами характера являются объективность, твердость, стремление установить объективную истину.

Как показали результаты исследования:

- 30% юношей лишены эмоциональной устойчивости, инициативности, самостоятельности;
- 25% девушек лишены нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов.

Список литературы

1. Комарова О.Н. Изучение социального здоровья современных подростков //Проблемы современной науки и образования. – Москва, 2014. – № 5. – С. 102-106.
2. Комарова О.Н. Проблема психологического и социального здоровья в современной психологии // Человек: преступление и наказание. – Рязань, 2009. – № 1. - С. 166-170.

СЕКЦИЯ №18.
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Гурьев М.Е.

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

Деятельность в системе органов внутренних дел характеризуется рядом специфических особенностей, среди которых наибольшее значение имеют ее экстремальный характер и те особые требования, которые деятельность предъявляет к личностным особенностям сотрудников, при этом немаловажное значение при

характеристике человека имеет совокупность его внутренних условий (личностного потенциала), который, в основном, и обеспечивает адаптацию человека к условиям деятельности.

Именно субъективная составляющая способствует изменению, совершенствованию и адаптированию человека к условиям экстремальности, позволяет реализовывать особый механизм тревоги как защитного состояния, переводя его в стрессовое или дистрессовое состояние. Таким образом, наблюдая за личностными особенностями и функциональными состояниями субъекта деятельности в условиях экстремальности, возможно изучить человека в деятельности [3].

Изучению особенностей деятельности человека в условиях экстремальности и механизмам принятия решений в ситуациях риска посвящены работы С.В.Ковалева, Ю.А. Шрейдера, О.Л.Барской, С.Б. Ребрика и А.И. Мечетова. В этих работах отмечается, что данный процесс обусловлен как анализом ситуации, так и уровнем эмоционального состояния человека, включая и иррациональное влияние.

Вопросам разработки профессионально значимых личностных качеств, оказывающих влияние на достижение результатов в деятельности человека в условиях экстремальности посвящены работы Б.Г. Бовина, К.А. Славянской, Б.Ф. Ломова и В.А. Бодрова.

Определения требует и понятие экстремальной ситуации. Так, под экстремальной называют ситуацию, которая вызывает изменения в организме и в механизмах протекания психических процессов, что приводит к нарушениям адаптации и переносимости раздражителей, вызвавших эти изменения.

Деятельность сотрудников органов внутренних дел сопровождается необычными условиями, такими как:

- большими физическими нагрузками;
- высокой ответственностью за результаты своих действий;
- предельной точностью решений и действий;
- групповым характером деятельности;
- наличием внезапно возникающих ситуаций;
- необходимостью в интенсивном и концентрированном внимании.

Эти условия усугубляются влиянием потерпевших людей, находящихся в стрессовых состояниях и оказывающих на сотрудников сильное психическое воздействие. Более подвержены этому давлению сотрудники со сниженными показателями адаптации, либо неподготовленные к подобного рода действиям.

Неблагоприятное стечение обстоятельств, при этом, может способствовать возникновению стресса, как неспецифической, физиологической и психологической реакции адаптационной активности в ответ на сильные экстремальные воздействия на организм и который определяется когнитивными, эмоциональными, вегетативными, поведенческими, социально-психологическими реакциями организма человека. Состояние стресса может быть реализовано в различных формах адаптационной защиты (как активной, так и пассивной) от негативного воздействия условий экстремальности.

Стресс, как правило, может быть обусловлен как особенностями индивида, так и той ситуацией, которая его вызвала. Стрессор начинает действовать с первой фазы стресса - «программирующего реагирования», которая перерастает во вторую фазу «ситуационного реагирования». Следовательно, деятельность сотрудника органов внутренних дел непосредственно связана с экстремальными условиями, поскольку на него постоянно воздействуют неблагоприятные, для работы, объективные природные, производственные и социальные условия, воздействующие на человека неожиданно и непредсказуемо. В результате чего, они способны оказать длительное психическое давление, требующее от сотрудников постоянного напряжения нервной системы [2].

Сотрудник органов внутренних дел, имеет соответствующую психологическую подготовку и отвечает на экстремальную ситуацию повышенным состоянием тревоги и напряженного ожидания. Данное психическое состояние связано с ситуацией неопределенности, ожидаемой опасности, возможной неблагополучности развития событий. При этом тревожность достаточно слабо связана с экстремальным фактором и направлена на оптимальное функционирование организма сотрудника.

Для опытного сотрудника органов внутренних дел состояние «адекватной мобилизации» должно быть постоянным, оно определяет полное соответствие уровня мобилизации тем условиям, которые предъявляются. Базовыми основаниями данного состояния являются механизмы саморегуляции, которые активируют деятельность, посредством образа функционального состояния. Когда появляется определенно окрашенное субъективное состояние, организм получает правильную информацию о его поведении в конкретной ситуации.

Важнейшим слагаемым эффективности в деятельности профессионала являются индивидуально-психологические личностные особенности человека. Поскольку деятельность человека в условиях экстремальности протекает на личностном уровне, важно учитывать профессионально значимые личностные качества, необходимые для успешного выполнения задач в таких условиях, а также те компенсаторные

механизмы, которые задействует человек для выработки стратегии поведения и индивидуального стиля деятельности в экстремальных ситуациях.

Исходя из вышесказанного, необходимо определиться с профессионально важными качествами сотрудника органов внутренних дел. Каждый человек, исходя из своей индивидуальность, склонен к различным формам проявлениям поведения в одинаковой ситуации. Но при этом люди, деятельность которых связана с экстремальными условиями, склонны к решимости, способны подавлять эмоции страха, для них характерны стенические эмоции, они способны подавлять эмоции страха, проявляют уверенность и готовность к действию. У них четко сформулирована направленность на успех, удачу и готовность к риску [4].

Мужчины обладают более высокой готовностью к риску. С ростом возраста и опыта эта готовность снижается. На готовность также оказывают влияние социально-психологические факторы: чем выше отверженность, тем ваше готовность субъекта к риску. Влиять на характер реагирования в ситуации риска могут и психические свойства личности такие, как темперамент, особенности черт характера. Так В.Д. Небылицин отмечал, что эмоциональная неуравновешенность, проявляющаяся в слабости нервной системы, плохой подвижности, экстраверсии и высоких показателях по шкале нейротизма могут выступать в качестве причин низкой успешности в условиях экстремальности и предрасположенности к несчастным случаям [5].

Не менее важным является и ряд социально-психологических показателей. Так А.А. Реан показал, что личностная социально-психологическая терпимость способствует уровню стрессоустойчивости, как важнейшему фактору адаптации человека. Также автор отмечает, что показатели уровня самооценки и ее соответствия являются индикатором и регулятором стрессоустойчивости.

Индивидуально-психологические особенности личности, факторы влияющие на ее стрессоустойчивость приобретают в настоящее время все более важное значение для их изучения, в связи с ростом стрессогенности в деятельности сотрудников органов внутренних дел. В данном вопросе особое значение приобретают вопросы связанные с анализом профессионализма сотрудников. Отличительными особенностями профессионализма сотрудников органов внутренних дел по целям, задачам и результатам труда являются:

− обусловленность целей и задач служебной деятельности общественным заказам и подкрепление их законами и приказами;

− включение в задачи разнообразных составляющих, подчеркивающих полифункциональность труда сотрудников;

− интегративный характер результатов труда, складывающийся из постоянной готовности к выполнению возникающих задач;

− морально-психологическое состояние сотрудников;

− соответствие целей, задач и функций индивидуальным качествам и действиям сотрудников [7].

Профессиональная компетентность по содержанию, условиям и особенностям технологии деятельности сотрудника органов внутренних дел имеет следующие характеристики:

− служебно-профессиональная деятельность, взаимоотношения и личностное развитие сотрудников строится на социально-правовой, функциональной и временной регламентации их труда;

− профессиональные обязанности выполняются в экстремальных условиях;

− служебная деятельность и непосредственное взаимодействие сотрудников носит коллективистский характер [10].

Под профессиональной компетентностью сотрудника органов внутренних дел следует понимать специальную профессиональную подготовленность, проявляющуюся в способности субъекта труда (отдельного сотрудника или группы, подразделения) к выполнению особых задач и обязанностей по несению службы. Профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел, ее особенность во многом определяется не только реальными условиями, но и системой регламентаций. Среди них важное место занимают профессиональные принципы и нормы. Они базируются на:

− гуманистических общечеловеческих ценностях;

− нормативных государственных требованиях;

− целях и задачах служебной деятельности сотрудника;

− личностных потребностях и интересах конкретного сотрудника.

Современный сотрудник органов внутренних дел руководствуется не только социально обусловленными требованиями, но и собственными принципами. В их числе выделяются принципы:

− профессиональной компетентности;

− нравственной ответственности;

− самоотверженности;

− самостоятельности;

− беспристрастности отношений;

− творчества, инициативы при реализации должностных функций.

Следовательно, труд сотрудника органов внутренних дел является целостным, многоплановым процессом достижения результатов в различных видах служебной деятельности, повседневных отношений и индивидуально-личностном развитии каждого субъекта. Для современного сотрудника такой труд представляет собой активное целенаправленное исполнение служебного долга, в котором он, используя вверенную технику и оружие, реализует себя как субъект профессиональной деятельности, собственного развития личности и повседневных отношений, обеспечивая получение требуемых результатов в служебной деятельности [11].

В труде сотрудника органов внутренних дел необходимо выделить взаимосвязанные, проникнутые интересами службы Отечеству, такие его стороны (блоки) как:

− служебно-профессиональная деятельность;

− повседневные отношения, развивающегося субъекта труда - высокая готовность, морально-психологическое состояние сотрудников, дисциплина и другие реализованные функции и задачи.

Все они отражают процессуальный и результирующий аспекты профессиональной деятельности, в котором современный сотрудник органов внутренних дел выступает как главный системообразующий его носитель.

Любой структурный элемент (блок), характеризующий служебную деятельность сотрудника органов внутренних дел может быть оценен при помощи критериального модуля. К его показателям относятся:

− объективно значимые знания, навыки и умения;

− служебно-профессиональная позиция сотрудника;

− психические свойства, особенности и качества;

− инварианты акмеологической направленности [1].

Оцениваемый с помощью критериального модуля профессионализм сотрудника органов внутренних дел определяет его профессиональную культуру или уровень профессиональной компетентности, которая проявляется в процессе труда сотрудника и воплощается в его результатах. Воспользовавшись показателями критериального модуля, можно получить оценку уровня профессиональной компетентности как применительно ко всей служебной деятельности, так и для каждой из ее сторон (профессиональной деятельности, повседневным отношениям, личностному развитию, совокупному результату труда сотрудника).

Проиллюстрируем данный подход применительно к общей оценке труда сотрудника органов внутренних дел. Профессиональные знания это объективная совокупность необходимых сведений о всех слагаемых (структурных блоках) служебной деятельности, они состоят из наиболее важных компонентов, востребованных практической деятельностью. Они лежат в основе выработки профессиональных навыков и умений, наиболее значимых психических качеств, профессиональных установок, при выработке наиболее значимой модели, технологии и алгоритма достижения конечных результатов профессиональной деятельности.

Высокий уровень знаний лежит в основе высокого уровня профессиональной компетентности. Твердые и глубокие знания делают сотрудника готовым к овладению высоким уровнем профессионализма. Профессиональные умения и навыки являются действиями сотрудника органов внутренних дел, которые он применяет для выполнения своих обязанностей при выполнении своей профессиональной деятельности. Они выступают в качестве исходных элементов целостной системы профессиональной деятельности сотрудника [6].

Физиологической основой навыка является динамический стереотип, представляющий систему условных рефлексов и связей. В зависимости от методов, применяемых для выработки навыка, формируется его динамическая сторона. В зависимости от того, какие связи, в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, преобладают, различают следующие навыки:

− сенсорные;

− двигательные;

− интеллектуальные.

Сенсорные, это навыки, определяющие работу органов чувств. Двигательные, это навыки по овладению различными движениями. Интеллектуальные, это навыки по выполнению различных умственных операций. Все навыки тесным образом связаны друг с другом и подразделяются на простые и сложные, среди которых выделяются: сенсорно-двигательные навыки и интеллектуально-сенсорно-двигательные навыки.

Под воздействием механизма автоматизации осознанных действий, кроме навыков у человека вырабатываются привычки, которые являются осознанной потребностью в каком то действии. Навыки заключаются лишь в умении что-либо делать, в основе привычки лежит не только умение, но также стремление и потребность в совершении какого-либо действия [9].

Наличие специфических психических особенностей (качеств), говорит о том, что у сотрудника органов внутренних дел сформировались все компоненты психики: процессы, состояния, образования и свойства. Характер их выраженности зависит от условий и факторов, в которых протекает профессиональная деятельность сотрудника.

Профессиональная позиция сотрудника органов внутренних дел это совокупность устойчивых установок и ориентаций, систем оценок и отношений, перспектив и реальности, социального и внутреннего опыта, а также личных притязаний, реализуемых (частично реализуемых, не реализуемых) в профессиональной деятельности сотрудника. Они включают сугубо профессиональный и общесоциальный аспекты.

Акмеологическими инвариантами сотрудника органов внутренних дел выступают такие структурные компоненты профессионализма, которые способствуют его активности, инициативе, творчеству и направлены на улучшение показателей профессиональной деятельности, но ранее сотрудником не использовались. В их числе находятся компоненты, которые определяют движение сотрудника к собственным вершинам профессиональной деятельности:

- развитая способность прогнозирования;
- предвидение;
- проницательность;
- личные притязания;
- постоянное участие в процессе принятия решения;
- мотивация достижения;
- мотивация саморегуляции.

Общая структура профессионализма, состоящая из: служебно-профессиональных знаний, навыков, умений, психологических особенностей, профессиональных позиций и акмеологических инвариантов сформулирована и проявляется не равнозначно по удельному весу, значимости и особенностям применения. Все слагаемые профессионализма находятся в постоянной взаимосвязи и развитии.

Профессионально компетентным принято считать такого сотрудника органов внутренних дел, который:

- успешно служит Отечеству;
- постоянно стремится к наращиванию и реализации своего творческого потенциала;
- продуктивно осуществляет профессиональную деятельность, повседневное общение;
- действует в соответствии с целями и задачами службы в органах внутренних дел и собственными потребностями.

Основным гарантом успеха сотрудника органов внутренних дел в профессиональной деятельности выступает его профессиональная компетентность, которая проявляется во всех сторонах повседневной деятельности, в личностном развитии, в повседневных отношениях и в том слагаемом результате труда, который он выполняет [8].

Список литературы

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. - СПб.: Речь, 2004. - 272 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М.: PerSe, 2006. - 523 с.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. - СПб.: Питер, 2010. - 608 с.
4. Гурьев М.Е. Основные параметры психологического потенциала успешности в деятельности сотрудников органов внутренних дел. В сборнике: Морально-психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел: проблемы и пути совершенствования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, СПб.: УМВД России, 2014. - С. 36-41.
5. Небылицын В.Д. Проблемы психологии индивидуальности / под ред. А.В.Брушлинского и Т.Н.Ушаковой. - М.-Воронеж: МОДЭК, 2000. - 688 с.
6. Организация психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников ОВД в экстремальных условиях. - Методическое пособие. - М.: ИМЦ ГУК, МВД России, 2004. - 240 с.
7. Организация профессиональной психологической подготовки сотрудников ОВД: Методическое пособие. - М.: ГУК, МВД России, 2003. - 385 с.
8. Психологическое обеспечение работы с руководящими кадрами органов внутренних дел: Методическое пособие. - М.: ГУК, МВД России, 2003. - 428 с.
9. Столяренко А.М. Прикладная юридическая психология. - М.: Юнити-Дана, 2001. - 639 с.
10. Федоров В.И. Кадровое обеспечение системы МВД России: Современные проблемы. Монография. / под ред. В.П.Сальникова. - СПб. : УМВД России, 2005. - 267 с.

11. Шаранов Ю.А. Юридическая психология деятельности органов внутренних дел (теория и методология управления развитием). Монография. - СПб.: УМВД России, 2000. - 219 с.

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКРИЗИСНОЙ ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Вахнина В.В.

Академия управления МВД России, г.Москва

Одной из психологических причин и условий возникновения кризисных ситуаций в переговорной деятельности органов внутренних дел является отсутствие или недостаточная профессионально-психологическая подготовка, сотрудников органов внутренних дел. Одним из путей профилактики и преодоления кризисов переговорной деятельности является профессионально-психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел к переговорам с преступниками.

Психологическая подготовка это система целенаправленных воздействий, имеющая целью формирование и закрепление психологической готовности и устойчивости, преимущественно на основе самосовершенствования личностных и развития профессионально важных качеств, приобретения опыта успешных действий в моделируемых экстремальных условиях.

Профессионально - психологическая подготовка, осуществляемая в образовательных учреждениях МВД России, в системе служебно-боевой подготовки подразделений органов внутренних дел, направлена на расширение объема психологических знаний, формирование профессиональных навыков и умений в психологически напряженной обстановке. В частности, формирование у сотрудников знаний механизмах возникновения негативных психических состояний и их профилактики, оптимальных формах взаимоотношений в коллективах, профессиональных навыков и умений при действии в штатных и экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Психологическая подготовка переговорщиков - это целенаправленное формирование и закрепление у специалистов психических образов модели их предстоящих или будущих действий. Обучение строится по принципу: чем большее количество предстоящих психических образов максимально соответствующих обстановке сформировано у переговорщика, тем меньше вероятность его попадания в ситуацию неопределенности, неизвестности, которая, как правило, влечет за собой срабатывание пассивно-оборонительного рефлекса, а следовательно возможны неэффективные действия.

В процессе осуществления общей психологической подготовки специалистов-переговорщиков, формируются необходимые для переговоров в кризисных ситуациях профессионально важные качества - антикризисная переговорная компетентность [1,с.201]. Антикризисная переговорная компетентнос ть сотрудников ОВД - это динамичес ки изменяющеес я профессионально значимое интегральное личностное образование, состоящее из личнос тных качеств, навыков и умений, предопределяющее сознательное отношение и конс труктивное пос троение антикризисного переговорного процесса. Составляющие антикризисной переговорной компетентности (знания, умения и навыки) представлены рядом компонентов: коммуникативным, эмоциональным, мотивационным, перцептивным и поведенчес ким. Комбинация профессиональной мотивации, знаний, умений и навыков антикризисных переговоров во многом составляют ос нову антикризисной переговорной компетентности.

В ходе профессионально-психологической подготовки повышается профессионально-психологическая устойчивость, способность выдерживать нервно-психические нагрузки, развиваются внимательность, бдительность, осторожность, быстрота реакции. Система подготовки переговорщиков носит комплексный характер с привлечением различных специалистов. Динамичность, насыщенность и креативность - основополагающие принципы системы подготовки. Происходит развитие познавательных процессов, изменяются социально-психологические установки, ценностные ориентации, происходит обучение приемам и способам саморегуляции. Также формируются коммуникативные умения и навыки, повышается устойчивость к неблагоприятным психическим воздействиям и факторам, оказывается помощь сотрудникам в преодолении кризисных ситуаций.

Профессионально - психологическая подготовка ориентирована на повышение надежности профессиональных навыков и умений, обеспечение их качественного функционирования при высокой психической напряженности в различных переговорных ситуациях; формирование умений и навыков

использования психологических средств воздействия и приемов составления психологического портрета, психологического наблюдения, визуальной психодиагностики, установления психологического контакта в ситуации затрудненного общения; профессиональное развитие важных для действий в экстремальных условиях психологических качеств, профессиональных способностей: профессиональной наблюдательности, профессиональной памяти, профессионального мышления; формирование умения владеть собой и развитие волевых качеств.

Система профессионально – психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел к переговорной деятельности включает: анализ и использование зарубежного и отечественного опыта подготовки сотрудников органов внутренних дел к переговорной деятельности в ситуациях, связанных с фактом совершения преступления; анализ практики переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел; выработку концепции, методов и особенностей организации спецоперации по освобождению заложников и похищенных лиц [2, с.56].

Таким образом, успешность проявления профессиональных навыков и умений в кризисной ситуации во многом зависит от развитости профессионально-психологических качеств личности переговорщика.

Перечень профессионально-важных качеств (ПВК) можно выявить путем оценки психологических особенностей личности специалиста-переговорщика, успешно проводившего переговоры с преступниками, эффективным методом является анализ специфики переговорных ситуаций, возникающих во время террористических актов и других кризисных ситуаций.

Анализ практики переговоров в кризисных ситуациях позволил выделить состав необходимых переговорщику характеристик психических процессов, свойств и состояний: высокий интеллект; гибкость и оперативность мышления; быстрая ориентировка в новой ситуации; эмоциональная выразительность речи; скорость переключения внимания; способность мысленно наблюдать ситуацию извне; точная субъективная оценка времени; низкий уровень спонтанной агрессивности и выдержка; аутентичность, эмпатия, способность вызывать доверие.

Для переговорщика является важным наличие психологической гибкости – способность изменять свое поведение в зависимости от обстоятельств, реагировать на поведение партнера; формировать взаимное понимание. Используя невербальные средства, словесно-логическую аргументацию «подвести» переговоры к желаемому решению, результату; уметь формировать ресурсное состояние - оптимальное внутреннее состояние. Наиболее важными интегративными качествами для переговорщика, являются развитый интеллект, высокая стрессоустойчивость и надситуативная активность, а также интуиция, т.е. способность к прогнозу динамики событий на основе личностной и ситуативной экспресс-диагностики, особенно с преступниками находящимися в остром психоэмоциональном состоянии.

Важно отметить, что каждая экстремальная ситуация способствует формированию и развитию профессионально важных качеств переговорщика, они важны в условиях любого кризиса, что предполагает специализацию переговорщиков, разнообразие форм и методик их подготовки.

Оценивая эффективность формирования антикризисной переговорной компетентности сотрудников органов внутренних дел необходимо определить внешний критерий. По нашему мнению, в качестве внешнего критерия можно использовать результаты тренинговых занятий, деловых игр, максимально приближенных к реальным условиям.

Таким образом, антикризисная переговорная компетентность формируется из следующих составляющих: знания составляющих антикризисной переговорной компетентности; умения вести вербальный и невербальный обмен информацией; умения проводить диагностирование психологических свойств и качеств собеседника; умения определять эффективные стратегии, тактики и психотехники; умения взаимодействовать с субъектами переговоров, организовывать их совместную коммуникативную деятельность для достижения определенных целей переговоров; готовности к применению знаний и умений, присущих антикризисной переговорной компетентности; эмоционально-волевой регуляции в процессе переговоров; желании успешного (антикризисного) ведения переговоров.

Список литературы

1. Вахнина В.В. Психология переговорной деятельности сотрудников полиции в различных криминальных ситуациях//Modern jurisprudence: international dialogue (29th of September 2014), Hamburg, Germany. - 2014.- С. 200-207.
2. Марьин М.И., Вахнина В.В., Касперович Ю.Г. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников ОВД к ведению переговоров в ситуации захвата заложников. – М.: ЦОКР МВД России, 2010. – 145 с.

СЕКЦИЯ №19.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Канд. пед. наук, доцент: Шинкарева Н.А. Воспитатель: Ковырялова А.А.

ФГБОУ ВПО «Педагогический институт» «ИГУ»

В федеральном государственном стандарте указано, что развитие навыков общения у детей дошкольного возраста является одной из важных задач в рамках развития их личности в целом. При этом, как отмечают многие педагоги-практики, в настоящее время у большинства детей старшего дошкольного возраста имеются значительные трудности в общении с окружающими их людьми, в частности, со сверстниками. Так, у старших дошкольников отсутствуют умения находить подход к сверстнику во время общения, умения поддерживать и развивать установленный контакт; умения проявлять сочувствие, сопереживание, сопричастность сверстнику. Данные трудности приводят возрастанию числа конфликтов в детской группе.

Проблема общения является одной из центральных проблем психологии. Это связано с тем, что общение играет очень важную роль в становлении личности человека. Усиление интереса в проблеме общения на современном этапе развития общества обусловлено происходящими в мире социальными и психологическими изменениями.

Исходя из этого, перед педагогами встает необходимость поиска наиболее эффективных средств развития навыков общения старших дошкольников, поскольку, именно через общение у них формируются первые представления об окружающем, о своих возможностях и отношениях с окружающими людьми.

Одним из таких средств может выступать сюжетно-ролевая игра. Вопросы развития общения детей дошкольного возраста в игре затрагивались в разных аспектах: в сюжетно-ролевых играх в исследованиях Р.И. Жуковской, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, А.П. Усова, в режиссерских играх (О.В. Солнцева), хороводных (А.Г. Гогобеидзе), театрализованных (О.А. Акулова) и т.д.[10].

Сюжетно-ролевая игра предоставляет старшим дошкольникам возможности для установления ролевых и реальных отношений, которые выступают основой для развития их общения. Поэтому, разработка системы работы по использованию сюжетно-ролевых игр как средства развития общения старших дошкольников со сверстниками является на сегодняшней день актуальной.

Целью данного исследования являлось изучение возможностей использования сюжетно-ролевой игры как средства развития общения со сверстниками детей 6 года жизни.

А.А. Леонтьев под общением понимает процесс, который осуществляется внутри определенной социальной группы, общности, коллектива, общества в целом, и обеспечивает коллективную деятельность.

Н.Н. Обозов считает необходимым выделять в структуре межличностного взаимодействия три компонента: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий. По мнению данного автора, когнитивный компонент является видовым по отношению к аффективному и поведенческому, и включается в понятие взаимодействия, раскрывая одну из сторон реального взаимодействия человека с человеком [10].

Когнитивный компонент в структуре общения выделяли в своих работах также Я.Л. Коломенский, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев. Многие авторы подчеркивают тесную взаимосвязь общения с деятельностью [1,4].

В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное формирование навыков и привычек культуры общения. Важную роль при этом играют мотивы. Мотивация деятельности ребенка, его поступка, форм общения способствует установлению единства между внешними формами общения и его значимыми побуждениями. Как отмечает Е.О. Смирнова, в данном возрасте появляется возможность отношения к сверстнику, как к себе самому - отношения доброжелательного и требовательного одновременно [8].

Одной их характеристик старшего дошкольного возраста является то, что мир ребенка перестает ограничиваться только семьей. Теперь в число значимых для ребенка людей начинают входить и сверстники. Для детей старшего дошкольного возраста характерно не только сохранение значительного места общения со взрослыми, но и возрастание необходимости более активного завязывания отношений и со сверстниками для полноценного социального и познавательного развития. Именно в общении со сверстниками дошкольник познает очень важные моменты взаимодействия между людьми, что способствует его социализации и формированию его личности.

Н.И. Ганощенко и И.А. Залысина, Г.И. Бобаева, полагали что общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте является достаточно насыщенным эмоционально и содержательно. То, что интерес к сверстнику и значимость сверстника в каких-то ситуациях уже превышает роль взрослого, отмечают в своих исследованиях. Опыт общения со сверстниками и выступает тем важнейшим фундаментом, на котором базируется дальнейшее развитие личности ребенка. Поэтому зачастую от стиля общения, от положения в группе сверстников зависит то, насколько ребенок себя чувствует спокойным, уверенным в себе, насколько он способен усваивать нормы отношений в общении со сверстниками[2;3].

Общаясь со сверстниками старший дошкольник научается доверять партнеру по общению, совместной деятельности, учится внимательно относиться к сверстнику, оказывать ему помощь при необходимости, проявлять доброту, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты.

Кроме того, общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте оказывает влияние на самосознание ребенка, его представлений о себе, его отношение к себе и другим людям. Необходимо отметить, что сфера общения со сверстниками является очень многогранной и поэтому важно, чтобы взрослые понимали особенности этого общения, умели их выделять и в случае, если общение ребенка со сверстниками приобретает какой-то негативно окрашенный характер, могли оказать ему помощь.

М.И. Лисина указывает, что к старшему дошкольному возрасту, у ребенка складывается способность к внеситуативно-личностному общению, которая не связана с тем, что происходит здесь и сейчас. В процессе такого общения дети могут делиться своими впечатлениями, планами, рассказывать о том, что они видели, где они были, о том, что не относится к текущему моменту, обсуждать качества и поступки других детей [7].

Л. Лидак, говорит о том, что коллективный характер деятельности в ходе сюжетно-ролевой игры способствует тому, что проигрывая ее старшие дошкольники учатся внимательно относиться к идеям, желаниям, замыслам сверстников. Через игровые отношения старших дошкольников происходит развитие их реальных отношений. Автор отмечает, что сюжетно-ролевая игра предоставляет те возможности, которые будут способствовать развитию навыков общения старших дошкольников посредством развития у них: потребности в общении со сверстниками; умения понимать свои и чужие переживания; умения более адекватно оценивать себя и сверстника[6].

Д.В. Менджерицкая считает, что сюжетно-ролевая игра создает естественные условия для развития у старших дошкольников общения со сверстниками, так как для того, чтобы достичь результата игры, им необходимо быть более общительными, проявлять большую инициативу и активность в общении [47].

А.П. Усова говорит о том, что дети, проигрывая в сюжетно-ролевых играх взаимоотношения «как у взрослых» понимают, что общение является необходимым для жизни людей. Старший дошкольник понимает, что ему нужны партнеры по общению, по взаимодействию. Сюжетно-ролевая игра выступает для старшего дошкольника как бы «тренажером» в формировании навыков общения с другими людьми [11].

Таким образом, анализ имеющихся в психолого-педагогической литературе исследований показывает, что сюжетно-ролевая игра выступает как одно из наиболее эффективных средств развития общения у детей шестого года жизни. Сюжетно-ролевая игра представляет собой особую деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем рационально осваивает систему человеческих отношений, общения путем освоения действительности через воспроизведение и моделирование.

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. - М., 2003.-360с.
2. Ганошенко Н.И. Роль общения со взрослым и сверстником в развитии музыкальности у младших дошкольников [Текст] / Н.И. Ганошенко // Сборник «Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками». – М.: Академия педагогических наук, 1990. – С. 149-155.
3. Залысина, И.А. Особенности игрового поведения дошкольников со взрослыми и сверстниками [Текст] / И.А. Залысина // Вопросы психологии. - 2002. - № 5. - С. 167-168.
4. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива [Текст] / Я.Л. Коломинский. - Минск, 1984. – 251 с.
5. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997. - 486с.
6. Лидак, Л. Сюжетно-ролевые игры в развитии навыков общения ребенка со сверстниками [Текст] / Л. Лидак // Дошкольное воспитание. – 1990, №7. – С. 10-14.
7. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. - Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1998. – 146 с.
8. Межличностные отношения от рождения до 7 лет [Текст] / под ред. Е.О.Смирновой. - Москва-Воронеж, 2000. – 235 с.

9. Менджерицкая, Д.В. Воспитание детей в игре / Д.В. Менджерицкая. - М.: Просвещение, 2002. - 176 с.
10. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. - Киев: Наука. 2006. - 191с.
11. Усова, А.П. Роль игры в организации жизни и деятельности детей / А.П. Усова // Дошкольное воспитание, 2001, №7 – С. 32.

ДИАГНОСТИКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Фомин А.А.

Московский городской психолого-педагогический университет, г.Москва

Новые федеральные государственные стандарты основного общего образования значительно меняют требования к результатам образовательной деятельности учащихся основной школы. Стандарты нового поколения ставят задачу формирования не только предметных образовательных результатов, но, в первую очередь, личностных, а затем и метапредметных. В связи с этим остро встаёт вопрос о необходимости создания оптимальных психолого-педагогических условий в образовательном учреждении, направленных на формирование тех или иных универсальных учебных действий. Однако для оценки качества этих условий, в том числе образовательных программ и деятельности учителей, требуется пакет надёжных и валидных методик, способных измерить уровень развития метапредметных образовательных результатов учащихся. Метапредметными образовательными результатами называют освоенные учащимися познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия, которые в свою очередь являются основой умения учиться в целом.

Решением указанной проблемы занимается не один научный коллектив [1,2,3]. В частности, в Московском городском психолого-педагогическом университете проводится работа по проектированию, разработке и апробации методик для диагностики метапредметных образовательных результатов учащихся основного общего образования [3]. В рамках разрабатываемых диагностических заданий производится оценка таких метапредметных универсальных учебных действий, как умение ориентироваться в условиях задачи, рефлексия способов и условий действия, оценка и контроль процесса и результатов деятельности, способность к осуществлению логических операций анализа, обобщения, классификации и сравнения, умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников, анализ объектов с целью выделения существенных и несущественных признаков и другие [3,4]. В нашем исследовании мы использовали задания для диагностики метапредметных образовательных результатов, разрабатываемые на базе МГППУ.

В нашем подходе методологической базой построения заданий на диагностику метапредметных образовательных результатов является учение В.В. Давыдова о теоретическом мышлении, учебной деятельности, содержательном анализе, рефлексии, обобщении и абстрагировании. В след за В.В. Давыдовым, мы рассматриваем метапредметные компетенции в качестве форм теоретического мышления, проявляющихся при решении предметных задач. При этом чем выше сложность предметной задачи, тем, как правило, требуется более высокий уровень развития метапредметных компетенций [1].Задания на диагностику метапредметных результатов опираются на предложенные В.В. Давыдовым и его последователями идеи диагностики действий содержательного анализа и рефлексии. При этом анализ понимается, как способность выделять главные существенные свойства и признаки изучаемого объекта, а рефлексия, как осознание и осмысление собственных действий, способов учебной деятельности. Сюда же входит и умение ориентироваться в условиях задачи, перерабатывать их в знакомый алгоритм действий.

Также стоит отметить, что при разработке используемых заданий использовался опыт проведения диагностики на международном уровне, некоторые задания строились по аналогии с заданиями из PISA (Programme for International Student Assessmen). Мы предполагаем, что отобранные нами задания могут быть использованы в качестве надежного и валидного диагностического инструментария оценки текущего уровня развития ряда познавательных и регулятивных универсальных учебных действий.

Важной особенностью отобранных заданий является то, что они могут быть использованы для диагностики указанных метапредметных компетенций учеников основной школы с пятого по девятый класс. Одной из гипотез нашего исследования является то, что отобранные задания смогут быть использованы для оценки динамики развития метапредметных УУД на этапе обучения в основной школе. Кроме этого, важной задачей нашего

исследования является попытка доказать наличие зависимости уровня сформированности метапредметных образовательных результатов от различных условий обучения.

Рассмотрим более подробно одно из используемых заданий:

«Маша и Петя живут на одинаковом расстоянии от школы и на расстоянии 8км друг от друга. Каким может быть расстояние от дома Маши до школы?»

Варианты ответов:

А) Не менее 4 км; Б) Не более 4 км; В) Не менее 8 км; Г) Не более 8 км

В основу разработки данной задачи положено схожее задание из исследований PISA. Данная задача может быть решена с применением знаний о свойствах равнобедренного треугольника, т.е. необходимо перенести условия задачи на математическую модель. Так как основание треугольника будет составлять 8км, то, соответственно, длина каждой из боковых сторон не может оказаться меньше 4 км. Однако знания свойств равнобедренного треугольника не являются необходимым условием решения данной задачи, т.к. она может быть решена и с помощью экспериментирования в процессе решения.

В общей сложности в диагностическом пакете методик содержится 12 заданий, направленных на выявление текущего уровня метапредметных компетенций учащихся основной школы. Мы провели пилотажное исследование на учениках и кадетах 5-7 классов МАОУ ШИ «Радумльский кадетский корпус». В сумме в исследовании приняли участие 88 человек, из них 32 ученика 5-х классов, 33 ученика 6-х классов и 23 ученика 7-х классов. Надо отметить, что кадетский корпус был создан в 2014 году на базе сельской школы с низким показателем академической успеваемости.

В ходе проведённой диагностики были получены следующие данные. Средний процент выполнения заданий 5-ми классами составляет 19%, 6-ми классами 26,5%, а 7-ми 24%. Как и предполагалось, полученные данные свидетельствуют о низком уровне выполнения заданий учениками, что связано с особенностями образовательного учреждения. Может показаться странным, что процент выполнения заданий 6-ми классами несколько выше, чем 7-ми, но такие же различия сохраняются и в академической успеваемости классов. Кроме того, нельзя забывать о весьма ограниченной и однородной выборке диагностируемых учащихся. Стоит отметить, что среди 5-х классов выполнило 50% и более заданий только 6% учащихся, среди 6-х классов 12%, а среди 7-х 13%.

Отдельного внимания заслуживает количество учащихся набравших в ходе диагностики 0 или 1 (высокая вероятность случайного выбора правильного ответа в заданиях закрытого типа) балл. Среди 5-ых классов таких набралось 53%, среди 6-х -18%, а среди 7-х только 13%, т.е. можно заключить, что для данной выборки характерна следующая закономерность: чем старше класс, тем меньше учащихся не справляющихся ни с одним заданием. Можно было бы предположить, что для учащихся 5-го класса подобранные задания являются слишком трудными, однако 28% учащихся 5-го класса решило от 25% до 50% всех заданий. Из этого можно заключить, что в целом задания являются доступными для учеников пятого класса, но многие из учащихся имеют низкий уровень метапредметных образовательных результатов.

Также стоит рассмотреть отдельно процент выполнения конкретных заданий. Например, вышеуказанное задание про Машу и Петю решило 19% пятиклассников, 33% шестиклассников и 39% семиклассников. Только 3 задания из 12 решило меньше 10% учащихся.

Из перечисленных данных можно сделать следующие выводы:

- в целом, данный пакет заданий может быть использован для диагностики метапредметных образовательных результатов;
- данный пакет заданий, с некоторыми оговорками, доступен, как для школьников 5-го класса, так и 6-го, и 7-го;
- чем старше класс, тем меньше количество учеников, не справившихся ни с одним заданием;
- чем старше класс, тем большее количество учеников выполняет 50% и более заданий;
- у учеников данного образовательного учреждения констатируется низкий уровень метапредметных образовательных результатов.

Однако важно помнить ряд оговорок. Во-первых, диагностика проводилась в рамках одного образовательного учреждения, т.е. на однородной выборке. Во-вторых, сама выборка была малой и не может быть признана репрезентативной. Поэтому в данной статье мы демонстрируем только малую часть проводимого исследования. В дальнейшем мы планируем подключить к исследованию ещё несколько образовательных учреждений, благодаря чему будет решена проблема однородности и широты выборки. Отдельное внимание мы планируем уделить не только текущей оценке метапредметных образовательных результатов, но и их динамике на протяжении нескольких лет.

Список литературы

1. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. №1.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М., 2010.
3. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. №3.
4. Шергина М.А. Развитие понимания младшими школьниками образа героя- сверстника в процессе анализа произведений детской художественной литературы //Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. №4.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Лосева С.Н.

Иркутский государственный университет (Педагогический институт), г.Иркутск

Подход к изучению музыкальной одаренности во многом определяется точкой зрения исследователей на ее структуру. Первоначально изучение феномена музыкальной одаренности исследователей было сосредоточено в основном вокруг проблемы музыкальности и музыкальных способностей, которые рассматривались с точки зрения их природы, специфики, генетических аспектов формирования, внутренней структуры и т.д.

В зарубежной психологии позиции, высказанной в 1920 г. и выражающей взгляд на музыкальную одаренность как единое целостное свойство, придерживался, в частности, Г. Ревеш [11]. К. Сишор [20], изучая природу «музыкального таланта», разработал учение об иерархии «двадцати пяти музыкальных талантов». В число этих талантов включены были такие, как «общая умственная одаренность», «творческое воображение», «способность к музыкальной рефлексии». По мнению Б.Л. Березовского [2], построенные на акустическом материале, они в действительности лишь регистрируют сенсорно-различительные возможности слуха и к музыкальному слуху никакого отношения не имеют.

Со временем в структуру музыкальной одаренности вводятся и общие компоненты - интеллект и креативность. Так, в 1926 г. Дж. Крис [3] определяет 3 главные стороны музыкальной одаренности: интеллектуальную, эмоциональную, творческую. П. Михель [19] выдвигает положение, в котором решающим фактором музыкальной одаренности становится специфическое взаимодействие музыкальных способностей, то есть способность дифференцировать и запоминать музыку, музыкальное мышление и музыкальную фантазию, специфически тонкий музыкальный вкус.

В зарубежной экспериментальной музыкальной психологии решается вопрос о сущности музыкальности следующим образом: следует ли понимать музыкальность как единое, целостное свойство личности или как группу отдельных способностей.

В работах Е. Шефи «Изучение музыкальности» [21] в качестве компонентов музыкальности выделены ритмический, мелодический, гармонический, полифонический, тональный и внутренний слух. Л. Холмстром [18] выделяет три равнозначных групповых фактора музыкальности: первый связан со звуковысотным восприятием, второй - с музыкальным опытом, проявляющимся при диагностике музыкальной памяти, третий - с общими тестовыми достижениями.

В работах отечественных психологов в изучении структуры музыкальной одаренности выделяются наиболее значимые компоненты музыкальных способностей, анализируются этапы их развития, определяются общие компоненты музыкальной одаренности, начиная с фундаментального труда Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» [14].

Монография «Психология музыкальных способностей» [14] (подготовленная в довоенные годы) вышла в свет отдельной книгой в 1947 г. В этом фундаментальном исследовании психологических свойств, необходимых для занятий музыкальной деятельностью, на основе обобщения огромного эмпирического материала были развиты теоретические представления об отдельных музыкальных способностях и музыкальной одаренности. Б.М. Теплов исследование проблемы одаренности определяет так: «Музыкальной одаренностью я называю то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [14, с.19].

В состав музыкальной одаренности Б.М. Теплов включает музыкальность и другие качества личности музыканта. Под музыкальностью Б.М. Теплов понимал комплекс таких способностей, которые требуются для занятия именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой. Это те способности, которые определяются природой музыки как таковой.

К иным факторам, определяющим музыкальность, Б.М.Теплов относил: воображение, качество зрительных образов, связь слухового воображения со зрительным, чувство природы и чувство народности, умение эмоционально погружаться в захватившее его содержание и концентрировать на нем все свои душевные силы, умение сконцентрировать свое внимание на процессе музыкального творчества, обладание творческой волей.

Приступая к анализу музыкальности, Б.М.Теплов отмечает, что данное им определение является преимущественно формальным. Дать «исчерпывающее определение понятия музыкальности на данном этапе исследования невозможно. Это одна из самых важных, но и самых сложных задач музыкальной психологии» [14, с.28-29].

Проводя анализ отдельных музыкальных способностей, Б.М.Тепловвыделяет прежде всего два признака музыкальности: переживание музыки как выражение некоторого содержания (способность эмоционально отзываться на музыку) и тонкое, дифференцированное восприятие и слышание музыки. «Эти две стороны музыкальности, - замечает Теплов, - не имеют смысла, взятые сами по себе, одна без другой» [14, с.29].

Б.М.Теплов формулирует свои основные теоретические положения, исходя из которых должен решаться вопрос о врожденности музыкальности:

1. «Врожденными являются не музыкальные способности, а только задатки, на основе которых эти способности развиваются» [14, с.38]. Если говорят о врожденной музыкальности какого-нибудь человека, то это нельзя понимать буквально.
2. «Не может быть способностей, которые не развивались бы в процессе воспитания и обучения» [14, с.38].
3. «Музыкальность человека зависит от его врожденных индивидуальных задатков, но она есть результат развития, результат воспитания и обучения» [14, с.38].
4. Проблема музыкальности - это проблема прежде всего качественная, а не количественная. Вопрос не о том, «насколько музыкален тот или иной ученик, а вопрос в том, какова его музыкальность и каковы, следовательно, должны быть пути ее развития» [14, с.38].

Отечественные психологи, продолжая исследование Б.М.Теплова, выделяют наиболее значимые компоненты музыкальных способностей, анализируют этапы их развития. Так, М.С. Старчеус [12] определяет многозначность понятия «музыкальная одаренность», отражает природу одаренности как явления динамичного, становящегося, многомерного. АЛ. Готсдинер в структуру музыкальной одаренности включает общие свойства психики, как «эмоциональная восприимчивость и реактивность по отношению к воздействию музыки, богатство и активность слухового воображения, умение с большой силой сосредотачиваться на предмете музыкальной деятельности» [6, с.75]. Т.Ф. Цыгульская [17] всесторонне исследует структуру музыкально-педагогической одаренности. М.Т. Таллибулина [13] определяет структуру музыкальной одаренности сложным многокомпонентным образованием, включающим, наряду со специальными музыкальными способностями, разноуровневые особенности индивидуальности и творческую составляющую. М.А.Кононенко[9] устанавливает общие компоненты музыкальной одаренности, проявляющиеся в музыкально-исполнительской деятельности учащихся в период начального музыкального обучения: способности действовать в «уме», креативности.

Концепция, которую защищают отечественные психологи, заключается в том, что музыкальность не сводится к одной какой-либо музыкальной способности, она не составляет и механической суммы различных способностей. Такие представления подчеркнуты в исследованиях Н.А.Ветлугиной [5], Ю.А. Цагарелли [15], [16], Н.П. Антонец [1], Л.В. Бучневой [4].

По нашему мнению, музыкальная одаренность включает музыкальность, интеллект, креативность и духовность. В рассмотрении структуры музыкальности как компонента музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности мы придерживаемся точки зрения Д.К. Кирнарской [8]. Определяя музыкальность как «синтез слуховой (аналитический слух) и эмоциональной (интонационный слух) музыкальных способностей» [8, с.304], Д.К. Кирнарская отмечает, что «интонационный слух является «эмоциональной стороной» музыкальности, в то время как аналитический слух является ее «слуховой стороной» [8, с. 215]. В определении интеллектуальной составляющей, креативности и духовности в структуре музыкальной одаренности нам близка точка зрения Л.И.Ларионовой [10].

Список литературы

1. Антонец, Н.П. Развитие художественно-образного мышления в процессе обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.П.Антонец. – М., 1979. – 13 с.

2. Березовский, Б.Л. К методике выявления музыкальных способностей у детей / Б.Л.Березовский // Вопросы психологии. - 1982. - № 5. - С.94 -100.
3. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л.Бочкарев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
4. Бучнева, Л.В. Развитие и взаимосвязь познавательных и когнитивно-музыкальных способностей студентов музыкальных специальностей: автореф. дис. … канд. психол. наук / Л.В.Бучнева. – Ставрополь, 2007. – 24 с.
5. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А.Ветлугина. - М.: Просвещение, 1967.- 415 с.
6. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М.,1993. – 190 с.
7. Кирнарская, Д.К.Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. … д-ра психол. наук / Дина Константиновна Кирнарская. - М., 2006. - 373 с.
8. Кононенко, М.А. Соотношение общих и специальных компонентов одаренности в музыкально-исполнительской деятельности: дис. … канд. психол. наук / Майя Алексеевна Кононенко. – М., 2004. – 232 с.
9. Ларионова, Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: дисс. … д-ра психол. наук / Людмила Игнатьевна Ларионова. - Иркутск, 2002. - 420 с.
10. Ревеш Г. Раннее проявление одаренности и ее узнавание // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. – М.: ЧеРо, Изд-во «Омега_Л», МПСИ, 2008. - С. 4 – 40.
11. Старчеус, М.С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: дис. … д-ра пед. наук / Марина Сергеевна Старчеус. – М., 2005. – 433 с.
12. Таллибулина, М.Т. Музыкальная одаренность: структура, гендерные и возрастные особенности проявления: дис. … канд. психол. наук / Марина ТимергалиевнаТаллибулина. - Пермь, 2003. – 181 с.
13. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов. - М.: Наука, 2003. – 379 с.
14. Цагарелли, Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества: автореф. дис. … канд. психол. наук / Ю.А.Цагарелли. – Л., 1981. – 17 с.
15. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. … д-ра психол. наук / Ю.А.Цагарелли. - Л., 1989. – 31 с.
16. Цыгульская, Т.Ф. Психологический анализ структуры музыкально-педагогических способностей: дисс. … канд. психол. наук / Татьяна Федоровна Цыгульская. – Киев, 1983. – 149 с.
17. Holmstrom Lars-Hunnar. Musicality and Prognosis.SvenskaBokforlaget / Norstedts, 1963.
18. Michel, P. The Optimum Development of Musical Abilities in the First Year of Life // Psychology of Music. 1973. Vol. 1.N.2.
19. Seashore, C. The psychology of musical talent. Leipzig. 1919.
20. Szeghy, E. A Musikalitasvizsgalata.Sreged. 1957.

НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Нургожина А.Т.

Магистрант университета «Туран-Астана» Казахстан, г.Астана

Ключевые слова: экзуция, киберпространство, аддикция, трансформация, кардерство, фрикинг, кракерство.

В настоящее время происходят существенные сдвиги в формировании информационной профессиональной культуры специалиста.

Одно из научных направлений на современном этапе развития общества — широкое использование компьютерных и информационных технологий в профессиональной деятельности. Поэтому актуальной задачей современного информационного общества является модернизация образования, что предполагает внедрение новой информационной, профессиональной культуры будущего специалиста.

Реалии сегодняшнего дня говорят о том, что сознание молодого поколения уже погружено в пространство глобальных компьютерных сетей: Интернет, многочисленные WWW сервисы, многочисленные информационные и коммуникативные технологии, что представляет собой потенциал позитивного развития психологических свойств и качеств молодого человека.

Как показывает мировой и отечественный опыт, информационные технологии оказывают существенное воздействие на формирование психических процессов в деятельности человека.

В своей статье мы ставим задачу проанализировать психологию компьютеризации, иначе говоря, показать особенности преобразования психических процессов и функций под влиянием компьютеризации.

Сегодня развитие компьютеризации наряду с многочисленными позитивными результатами вызывает и потенциально негативные изменения в психологии личности, особенно среди подростков и детей.

С психологической точки зрения, при взаимодействии человека с компьютерными и информационными технологиями происходит трансформация не только отдельных действий, но и человеческой деятельности в целом. Так, Л.С. Выготский, говоря о трансформации и усложнении строения высших психических функций в процессе освоения и применения новых информационных технологий, отмечает их существенную роль в преобразовании деятельности человека [1].

Ряд ученых (Ю.А. Шрейдер 1976, Н.Н. Елистратова, 2007) даже ставят вопрос о социальной ответственности создателей программного обеспечения для компьютеров за последствия их применение.

Следует дифференцировать позитивное и негативное влияние информационных технологий на психическую деятельность. Информатизация профессиональной деятельности оказывает негативное влияние и на некомпьютеризированные виды деятельности, а также на личность человека в целом. И поэтому, на наш взгляд, психологическое воздействие информационных технологий на человека должно стать предметом тщательного анализа.

Рассмотрим некоторые негативные аспекты психологического последствия применения информационных технологий:

Зоны психологических последствий информатизации. По нашему мнению, зонами психологических последствий информатизации могут быть взаимодействия с информационными технологиями: учебная, трудовая, игровая и другие формы деятельности. Сюда же мы можем отнести консультирование пользователей с экспертами в области ИТ. Опосредствованные зоны психологических последствий информатизации - это посетители специальных аттракционов (связанных с виртуальной реальностью), владельцы кредитных карточек, получатели электронных сообщений, зрители анимационных фильмов и др.

Опосредствованное взаимодействия с ИТ происходит очень сложно, а именно: возникает попытка общения с компьютером как с партнером, или «компьютероподобное общение» (Ю.Д. Бабаева, 1998), что есть имитация личностного общения с пользователями, также оказывающее негативное психологическое действие на пользователя.

Наиболее яркими и во многим негативными примерами изменения личности под влиянием ИТ являются компьютерная игровая наркомания и так называемое хакерство.

Еще одним психологическим последствием информатизации может быть экзуция (от лат. Exutio – исключение, изъятие, истребление). Таковыми являются данные о постепенном угасании вычислительных навыков (устного счета, складывания, умножения, извлечения корней, возведения в степень и др.), то есть математических навыков, способов научного познания, что вытесняет у обучающихся самостоятельную выработку новых знаний. Иначе говоря, вырабатываются у обучающегося негативные способы познания: преобладание психотехники «благодаря ИТ», воспитание технократа, сужение мыслительной деятельности пользователей ИТ.

Информационные технологии позволяют реализовать социально значимые способы расширения опыта знаний, различные творческие идеи, познавательные потребности, творческие способности. Вместе с тем, возникает в этих условиях возможность ухода особенно детей и подростков от трудностей и проблем окружающей человека действительности в заманчивый мир «компьютерных груз и в киберпространстве» в виртуальную реальность, то есть возникает реальная угроза развития детского аутизма (от латинского слова autos — «сам», погружение в себя). Как показывает опыт, часто к аутизации приводят компьютерные или электронные игры, хотя некоторые разработанные программные средства могут выступать и как эффективное средство для терапии психических заболеваний, а также современные ИТ могут компенсировать недостаток социальных контактов у людей с поражениями органов движения.

Такие негативные преобразования происходят на глобальном уровне как под влиянием позитивных, так и негативных последствий информационных технологий.

Поэтому считаем необходимым проанализировать некоторые психологические характеристики потенциально негативных последствий информационных технологий, которые вызывают особую тревогу:

1. Агрессивность. Агрессивность сюжетов многих игр вполне очевидна даже неспециалисту. Это же относится ко многим сюжетам телепередач и данный факт также вызывает осуждение и немалое количество возражений. Более того, сюжеты многих предназначенных для детей книг или видеофильмов (включая даже

сказки) содержат элементы агрессивности. Так что сама по себе агрессивность, насколько известно специалистам, не может быть полностью устранена особенно из детского и подросткового сознания. Однако компьютерные игры, вполне вероятно, обладают определенной спецификой: в отличие от чтения книги или просматривания неинтерактивного фильма, игроки непосредственно заняты агрессивными действиями, включая убийства других игроков, мобов и т.п. Более того, визуальная картина игровых ситуаций (в том числе агрессивных) становится все более четкой и приближенной к реальности.

Тут уместно высказать следующее допущение. Среди заядлых посетителей компьютерных клубов, в особенности игроков, наверняка встречаются т.н. проблематичные дети и подростки: не нашедшие места среди сверстников, по каким-то причинам "нелюбимые" дети, растущие в сложной семейной обстановке, а кроме того, вполне вероятно, характеризующиеся отставанием психического развития, акцентуациями характера и т.п. Эти дети и подростки, вне всякого сомнения, нуждаются в психологической помощи. Отлучение их от излюбленных ими игр не принесет пользы: нанесет психологическую травму, усугубит неприкаянность и может толкнуть их на необдуманные антиобщественные поступки. Много больше пользы принесла бы организация психологической службы для работы с проблемными детьми и подростками в местах их стихийного скопления, в том числе в компьютерных клубах. Другое предложение состоит в организации систематических психолого-педагогических исследований активности детей и подростков, связанной с применением компьютеров и Интернета.

2. Интернет-аддикции, или зависимости от компьютеров и Интернета, могут быть подвержены и взрослые, и дети. Под зависимостью чаще всего понимают следующий комплекс действий:

- Неспособность и активное нежелание отвлечься даже на короткое время от работы в Интернете, а уж тем более прекратить работу.

- Стремление проводить за работой в Интернете все увеличивающиеся отрезки времени и неспособность спланировать время окончания конкретного сеанса работы; готовность тратить на обеспечение работы в Интернете все больше денег, не останавливаясь перед расходованием припасенных для других целей сбережений или влезанием в долги.

- Способность и склонность забывать при работе в Интернете о домашних делах, учебе или служебных обязанностях, важных личных и деловых встречах, пренебрегая занятиями или карьерой.

- Нежелание принимать критику подобного образа жизни со стороны близких и начальства; готовность мириться с разрушением семьи, потерей друзей и круга общения из-за поглощенности работой в Интернете.

Вышеназванные действия действительно часто встречаются у пользователей Интернета.

Терминологически под зависимостью понимается весьма ограниченный набор зависимостей, или аддикций наркотического типа: от табака, алкоголя, наркотиков, а также от азартных игр; имеются и некоторые менее распространенные виды аддикций. В настоящее время предпринимаются все более активные попытки расширить понимание зависимостей за счет разнообразных видов поведения (типа Интернет-аддикции).

Потенциально подверженным Интернет-аддикции людям ("аддиктам") необходима психологическая помощь. Психологическая помощь может быть оказана специалистом общего профиля - или же может быть организована специализированная служба психологической помощи компьютерным "фанатам", или "аддиктам".

3. Хакерство во всем мире считается у молодежи модным стилем поведения, популярность соответствующих стилей поведения и специализированных программ (для "кряка") возрастает. Для популярности хакерства/кардерства/фрикинга/кракерства и т.п. имеется множество объяснений. Следует сказать о профессиональных хакерах-преступниках (занимающихся хищением денежных средств, систематическим приобретением товаров по чужим электронным платежным документам, промышленным шпионажем и т.д.) и о хакерах-любителях (пытающихся заниматься всем тем же плюс составление вирусов и др.) [5,6].

Хакеры-профессионалы (т.е. несомненные преступники) неплохо разбираются в юридических последствиях своих поступков и сознательно выбрали данный стиль поведения. На наш взгляд, следует говорить не о борьбе, а о воспитании любителей-хакеров.

Психологические механизмы воздействия информационных технологий на человека должны стать предметом тщательного анализа. Компетентное применение ИТ должно стать предметом профессиональной подготовки специалистов компьютеризованной деятельности, так как в условиях перехода к информационному обществу основной задачей является формирование будущего специалиста, обладающего не только профессиональной компетентностью, но и способного творчески профессионально существовать и взаимодействовать в пространстве постоянно обновляющихся информационных потоков.

Резюме.

Статья посвящена анализу негативного влияния информационных технологий на психологию личности.

Resume.

This article analyzes the negative impact of information technology on the psychology of personality.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991 г. 480 с.
2. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда // НТИ. Сер.1. Информационные процессы и системы. – 1976. - №1.с.19-27.
3. Елистратова Н.Н. Педагогические условия формирования информационной культуры в образовательном процессе высшего учебного заведения // Вестник Бурятского государственного университета. Выпуск 1. Педагогика. 2007. - №1. - с.73-75.
4. Ю.Д. Бабаева, Психологические последствия информатизации/ «Психологический журнал", Э 1, 1998, с. 88-100.
5. Аверьянова Т.А. Развитие информационной деятельности студентов: Методическое пособие для преподавателей высших учебных заведений. Магнитогорск: МаГУ, 2006. - с.6.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Канд. пед. наук, доцент Шинкарева Н.А., Садовникова Н.В.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет» Педагогический институт

Проблема полоролевой идентификации, включающая в себя вопросы формирования психологического пола, психологических половых различий и полоролевой дифференциации - одна из важнейших и актуальных проблем в педагогике и психологии.

В последние десятилетия наблюдается значительный рост интереса к проблеме дифференцированного подхода в воспитании детей разного пола в педагогической теории и практике.

По данному направлению работали И.С. Кон, Т.А. Репина, Н.Л. Белопольская, Городнова Н.Н., Т.В. Бендас, Д.В. Колесов, З. Старович, И.В. Романов, В.С. Мухина и др.[6], [9], [2], [4], [3].

S. Thompson, Г. Глейтман, Н.Л. Белопольская полагают, что полоролевая идентичность в старшем дошкольном возрасте – это осознание ребёнком себя как представителя определённого пола, усвоение образцов поведения, характерных для мужчин и женщин, включается в общий процесс социализации дошкольника [5], [2].

Известный отечественный психолог В.С. Мухина в своей концепции этапов становления самосознания у детей определяет достижение половой идентичности как важную составляющую, наряду с такими компонентами, как:

- имя, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека;
- притязание на признание, выражающееся в стремлении выстраивать свое социальное поведение с целью быть признанным обществом;
- психологическое время личности, являющееся индивидуальным переживанием своих физических и духовных изменений в трех временных отрезках объективного времени жизни: прошлого, настоящего и будущего;
- социальное пространство личности, определяющееся значениями и смыслами прав и обязанностей, закрепленных в каждой культуре.

В.С. Мухина в своих исследованиях указывает, что осознание ребенком своей половой идентичности (его позиция как представителя определенного пола, чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола) определяет специфику развития его самосознания.

Опираясь на исследования авторов Т.А.Репиной, И.С. Кона, Л. Колберга, В.М. Русалова мы считаем, период от 5 до 6-лет – временем активной социализации, когда ребенок примеряет социальные роли и демонстрирует соответствующее его полу поведение. Как только ребенок начинает замечать различия, существующие между мужчинами и женщинами, у него проявляется повышенное внимание к ролевым моделям, обладающим тем же полом, что и он сам, обусловленное желанием быть самым лучшим мальчиком или девочкой. В ходе этого процесса, «социализация Я», мальчики обычно подражают поведению мужчин, а девочки - поведению женщин [9], [6], [10].

Репина Т.А. считает, что с целью формирования полоролевой идентичности детей старшего дошкольного возраста целесообразно использовать художественную литературу, так как это неиссякаемый источник воспитания детей. Детская художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества, мир человеческих чувств и взаимоотношений [9].

По мнению Н.Я. Михайленко у детей в старшем дошкольном возрасте должно быть развито умение объединяться в игру, договариваться о последовательности совместных действий, отображать характерные черты игрового образа. Содержанием детских игр становятся не только режимные моменты, но и различные праздники, экскурсии, труд взрослых. Особо возрастает интерес к играм с общественной тематикой [7].

Н.Е. Татаринцева, выделяет пословицы и поговорки, как неисчерпаемый источник для воспитания нравственных качеств: «Нет лучше дружка, чем родная матушка», «Не та хозяйка, которая говорит, а которая щи варит». Детская литература, предлагает мальчикам и девочкам разные модели поведения. Так, у детей формируются разные установки и особенности мышления, которые наиболее ярко проявляются во взрослом возрасте [11].

Репина Т.А., Бабаева Т.И. утверждают, что в процессе становления личности немаловажную роль играют группы сверстников. Во-первых, потому, что они являются тем форумом, на котором ребенок сопоставляет знания, взгляды, полученные в семье, со знаниями и взглядами других индивидов. Во-вторых, это форма игрового взаимодействия, имеющая определенные черты (собственные нормы солидарности, образцы поведения, своя иерархия власти, свои идеалы) [9].

По мнению Репиной Т.А., Волович А.С. одним из ведущих условий для формирования позитивной полоролевой идентичности и закрепления у девочек и мальчиков положительных стереотипов маскулинных и феминнных качеств в поведении выступает предметно-развивающая среда. Деятельность ребенка и его взаимодействие с детьми своего и другого пола в такой среде способствуют актуализации, воспроизведению и закреплению имеющегося у него опыта, а также формированию новых способов полоролевого поведения [9].

Для того, чтобы определить уровень развития полоролевой идентичности у детей 5-6 года жизни мы использовали методики:

- Беседа с ребенком (Каган В.Е.)

Цель: выявить особенности представлений детей о половых ролях, о себе как о представителе определенного пола и своих настоящих и будущих половых ролях.

- Тест "Нарисуй человека» (А.М. Прихожан)

Цель: изучение особенностей эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе как к представителю определенного пола.

- Неоконченные ситуации (О.И. Иванова)

Цель: выявить знания ребенка об особенностях полоролевого поведения мальчиков и девочек.

На основании проведенных методик нами были определены общие критерии развития полоролевой идентичности детей 5-6 года жизни, которые представлены в Табл.1.

Таблица 1

Критерии развития полоролевой идентичности детей 6 года жизни

Когнитивный уровень	Эмоциональный уровень	Поведенческий уровень
Представление о поле, необратимости пола, его признаках, признаках эталонных феминнных и маскулинных качеств мальчика и девочки	Эмоционально положительное отношение к себе в целом и выполнению своих полоролевых функций в семье	Знание ряда своих полоролевых функций в будущем
Представления об отличиях мальчиков и девочек	Проявляет желание быть хорошим мальчиком (девочкой)	Представление об отличиях полоролевого поведения мальчиков и девочек
Представление о противоположном поле, о роли определенного пола	Положительное отношение к представителям противоположного пола	Выполнение социально требуемых полоролевых функций
Представления о социальных полоролевых функциях в		Постоянство "мужских" ("женских") способов поведения в

будущем		различных ситуациях.

На основании выделенных критериев нами были определены уровни развития полоролевой идентичности детей 5-6 года жизни, которые представлены в Табл.2

Таблица 2

Уровни развития полоролевой идентичности детей 6 года жизни

Высокий	Средний	Низкий
- знает свой пол - называет его признаки (атрибутивные и поведенческие) - имеет представления о социальных полоролевых функциях в будущем -называет признаки эталонных феминнных и маскулинных качеств мальчика -обнаруживает положительное отношение к представителям противоположного пола - проявляет постоянство "мужских" ("женских") способов поведения в различных ситуациях. - знание необратимости пола -эмоционально положительное отношение к себе в целом и выполнению своих полоролевых функций в семье	- знает свой пол, но имеет очень мало знаний его признаков как атрибутивных, так и поведенческих; - имеет недостаточные представления о социальных полоролевых функциях в будущем -необратимость своей принадлежности к определенному полу, но довольно легко соглашается на воображаемое изменение пола, -предпочитает свою половую роль, но проявляет индифферентное отношение как к своей принадлежности к нему, так и к соответствию эталонным качествам мальчика или девочки -обнаруживает признаки негативного отношения к сверстникам противоположного пола	-знает свой пол, некоторые его атрибутивные и поведенческие признаки -неустойчивые представления о своих социальных полоролевых функциях - допускает ошибки в построении половозрастной хронологии - не знает эталонных качеств мальчика и девочки и соответствующих им способов поведения - проявляет негативное или недоверчивое отношение к представителям противоположного пола. - неустойчивость пола, его обратимость -наличие эмоционально нестабильного отношения к себе

Анализируя проведенные методики, мы пришли к выводу, что превалирующим в формировании полоролевой идентичности является низкий уровень (67% детей), который характеризуется тем, что ребенок

- имеет неустойчивые представления о своих социальных полоролевых функциях в настоящем и отсутствие их знаний в будущем;
- допускает ошибки в построении половозрастной хронологии;
- не знает эталонных качеств мальчика и девочки и соответствующих им способов поведения;
- проявляет негативное или недоверчивое отношение к представителям противоположного пола;
-наличие эмоционально нестабильного отношения к себе;
-отсутствие представлений о своих будущих полоролевых функциях в обществе и семье.

Изучив особенности полоролевой идентичности детей 5-6 лет, мы пришли к выводу о необходимости формирования полоролевой идентичности у детей 5-6 года жизни.

Рассмотрев проблему развития полоролевой идентичности у детей 5 -6 года жизни в исследованиях педагогов, психологов Н.Я. Михайленко, Н.Я. Коротковой, Д.Б. Эльконина, Бендас Т.В., Репиной Т.А., Плисенко Н.В., Алешиной Ю.А., Волович А.С., Татаринцевой Н.Е. мы пришли к выводу о том, что такие педагогические условия, как художественное слово, развивающая среда, игра, общение со сверстниками - являются ведущими условиями для формирования полоролевой идентичности в старшем дошкольном возрасте [7], [3], [9], [11].

Список литературы

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. Игра дошкольника. [Текст] / Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова - М.: 1989-120с.
2. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация [Текст] / Н.Л. Белопольская. - М: 1995. -430 с.
3. Бендас, Т.В. Гендерная психология [Текст]: учебник для вузов. / Т.В. Бендас. - СПб. - 2005. – 430 с.
4. Городнова, Н.Н. Гендерная идентификация как механизм формирования представлений подростков о

будущей семье // Журнал практического психолога. 2005 №5. - с.166-174.
5. Клецина, И.С. Практикум по гендерной психологии [Текст] / И.С. Клецина – СПб: 2003. - 480 с.
6. Кон, И.С. Психология половых различий [Текст] /И.С. Кон // Вопросы психологии. – 1981 № 2. - С. 47-57.
7. Михайленко, Н.Я., Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сборник научных трудов. [Текст] / Н.Я. Михайленко. – М: 1978-327.
8. Реан, А.А. Психология человека: От рождения до смерти [Текст] / А.А. Реан. – СПб: 2007. – 651 с.
9. Репина, Т.А. Анализ теорий половой социализации в современной западной психологии [Текст] / Т.А. Репина // Вопросы психологии. - 1987 № 2. С.158-166.
10. Русалов, В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека. [Текст] / В.М. Русалов // Психологический журнал. -1986 № 4.
11. Татаринцева Н.Е. Полоролевое поведение ребёнка как образ культурной жизни человека // Ребёнок в мире культуры: Учебно-методическое пособие / Под ред. Р.М. Чумичевой. - Ставрополь: Ставропольсервис-школа, 1998.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ДИАГНОСТА

Ануфриев А.Ф.

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Педагог-психолог, имея дело с участниками учебного процесса, в силу специфики педагогической деятельности является практическим психологом и, в частности, диагностом. Это обусловлено тем, что при реализации индивидуального подхода и решении задач, возникающие в процессе обучения и воспитания учащихся, он так или иначе учитывает их индивидуальные психологические особенности.

Подготовку педагога как психолога-диагноста целесообразно вести на основе каузальной психодиагностики [1,3,6]. Каузальная, или причинная, психодиагностика – это новое направление в современной психодиагностике. Оно синтезирует сильные стороны двух хорошо известных в психологии подходов - психометрического и клинического [5,8]. Каузальная психодиагностика также преодолевает недостатки указанных двух подходов. К сильным сторонам психометрического подхода, которые учитываются каузальной психодиагностикой, относятся использование формализованных способов получения диагностической информации, специальных количественных показателей, стандартизированной процедуры обследования, опора на тесты и диагностические методики как средства диагностической деятельности, ориентация на нейтральную (объективную) установка психолога. Положительными сторонами клинического подхода, на которые опирается каузальная психодиагностика, являются изучение отдельных индивидуальных случаев, целостных характеристик личности, попытка рассмотреть имеющиеся данные в их полноте при стремлении избежать расчленения личности на изолированные показатели. К значимым характеристикам клинической психодиагностики относятся также стремление собрать большое количество данных, относящихся к одному «случаю» из многообразных источников информации о клиенте, получение данных за счет анамнеза, нестандартизированного наблюдения, беседы, ряда проективных техник. И, наконец, важной стороной клинического подхода является опора на качественный анализ и интуицию, основывающуюся на доверии к «субъективному суждению», активная и гибкая установка диагноста.

Недостатками психометрического и клинического подходов, которые преодолеваются каузальным подходом, является излишняя объективность (номотетичность) и формалистичность для психометрического подхода и чрезмерная интуитивность – для клинического.

Основные положения каузальной психодиагностики. Из перечисленных подходов каузальная психодиагностика в наибольшей степени отвечает за запросы современной педагогической практики. Она прямо ставит задачу повышения эффективности диагностической деятельности педагога-психолога. при решении им профессиональных учебно-воспитательных задач. Она направлена на оказание психологической помощи обучающимся на основе распознавания их психологических особенностей. Теоретической основой каузальной психодиагностики выступает концепция решения психодиагностических задач. К числу основных понятий и положений данной концепции относятся такие понятия как диагностическая задача, психологическая причинность, психологическое распознавание (практическая диагностическая деятельность), научные основы психодиагностики, диагностические средства.

Диагностическая задача - это единичное событие, случай из практики. Ее образуют сведения о состоянии обследуемого при указании желаемого состояния и поставленной цели установить диагноз. В основе ее лежит понятие психологической причинности. Она понимается как определение действующей причины характеристик запроса среди наиболее вероятных, вероятных и маловероятных причин.

Условия диагностической задачи имеют свою специфику. Она заключается в том, что значительная часть их не дана диагносту явным образом в полном объеме в самом начале решения задачи. Условия задачи устанавливаются и формулируется диагностом в ходе проведения обследования. На начальном этапе диагностического процесса условия диагностической задачи могут быть заданы одной-двумя фразами в виде запроса. Примеры подобных запросов: Никита не желает учиться и имеет плохую успеваемость (15 лет, 8 класс); Алеша на уроке ничего не хочет делать или занимается тем, чем ему хочется (10 лет, 4-й класс);Слава не может отвечать у доски перед всем классом. Малейшая неприятность приводит к стрессу (13 лет, 7 гимназический класс); Саша проявляет страхи в отношениях с учителями, необходимо помочь ей их преодолеть (15 лет, 7 класс) [2].

Условия диагностической задачи имею эмприческую и априорную составляющие. Первая включает в себя совокупность диагностических фактов, полученных педагогом-психологом в ходе взаимодействия с обследуемым. Вторую составляющую образуют имеющиеся у него до проведения обследования представления о структуре психики обследуемого, на которые он собирается опираться при работе с ним.

Психологическое распознавание представляет собой особый вид познавательно-практической деятельности. Специфика психологического распознавания как вида познавательной деятельности обнаруживается при сравнении его с исследовательской деятельностью. Различие между распознаванием и исследованием в цели познания. Цель исследования заключается в получении нового знания. Новизна знаний оценивается не только по отношению к субъекту познания, но и относительно общества. Цель распознавания – определение состояния обследуемого с точки зрения известного обществу знания. Например, в медицине - с точки зрения имеющихся нозологических форм заболевания, а в психологии – относительно типичных запросов и соответствующих им наиболее вероятных психологических причин. Распознавание представляет собой не только познавательную, но и практическую деятельность, т.е. такую познавательную деятельность, которая обязательно предполагает воздействие, оказание помощи обследуемому.

Термин «психологическое распознавание» имеет два значения – узкое и широкое. Узкое значение термина предложно в рамках психометрического подхода. В данном случае под психологическим распознаванием понимается определение по имеющимся признакам наличия или отсутствия или степени выраженности психического свойства (категории). Например, когда по показателям тремора, распределения и переключения внимания, по самооценке поведения в ряде значимых ситуаций определяется уровень тревожности. Или когда по выбору трех целей в зоне риска (по методике В. Петровского) делается вывод о наличии у обследуемого склонности к немотивированному риску [4]. В первом примере речь идет о степени выраженности психического свойства. Во втором – о наличии или отсутствии у обследуемого такой личностной особенности как склонность к немотивированному риску.

Когда термин психологическое распознавание употребляется в узком смысле, речь идет об установлении причинно-следственных связей проявления, т.е. связей между психологическими особенностями (категориями) и признаками.

Широкое значение термина «психологическое распознавание» предложено в каузальной психодиагностике. Психологическое распознавание в широком смысле охарактеризовано выше, когда отмечалось, что оно является особым видом познавательно-практической деятельности. Более конкретно так понимаемое распознавание представляет собой поиск действующей причины среди наиболее вероятных, вероятных и маловероятных психологических причин, определяющих характеристики запроса. Примером такого распознавания может служить следующий случай из практики. Девочка первого класса в ситуациях опросов по ранее пройденному материалу неоднократно тянет руку для ответа, встает и молчит. В чем заключается работа психодиагноста в данном случае? Обратив внимание на странное поведение девочки, он начинает выдвигать гипотезы о его психологических причинах. Первая гипотеза – недостаточный уровень развития интеллекта. Применение психологической методики для определения уровня развития интеллекта показало средний уровень его развития. Это означает, что гипотеза опровергается. Вторая гипотеза. Высокий уровень тревожности. Оценка уровня тревожности с помощью соответствующей психологической методики показала, что уровень тревожности у девочки средний. Гипотеза снова опровергается. Наконец, находит подтверждение гипотеза о недостаточном уровне развития произвольности в сфере речевого общения, т.е. недостаток развития воли. В случае правильного диагноза мероприятия по развитию воли должны привести к преодолению странного поведения девочки.

Когда речь идет о психологическом распознавание в широком смысле устанавливаются причинно-следственные связи эффективности, т.е. связи между психологическими особенностями (категориями) и характеристиками запроса (недостаточный уровень развития воли - странное поведение).

Научные основы психодиагностики.«Живая» диагностическая деятельность распознавания педагога-психолога может осуществляться на основе житейски-эмпирического наблюдения, опыта и здравого смысла. Она может также реализовывать на базе научных знаний. Такие знания образует психодиагностику как научную дисциплину. В ее структуру входят четыре неразрывно связанных компонента – семиотический, технический, гностический и деонтологический. В семиотическом компоненте на основе научных методов устанавливаются причинно-следственные связи между элементами объекта психодиагностики, характеризуются типичные запросы, касающиеся отклонений в поведении и психическом стоянии обследуемого, а также их наиболее вероятные психологические причины.

Использование данных, накопленных в этом компоненте, позволяет диагносту сократить время, необходимое на установление связей между элементами объекта психодиагностики, т.е. между психологическими особенностями обследуемого и характеристиками запроса (феноменологической картиной его состояния). Эффективность психодиагностической деятельности повышается в этом случае за счет сокращения времени постановки диагноза, количества выдвигаемых гипотез, а также благодаря сокращению количества диагностических ошибок.

В техническом компоненте дается характеристика научно обоснованных психодиагностических методик, позволяющих определить состояние психологических особенностей обследуемого, формулируются принципы их разработки и использования. Опора практического психолога на такие методики повышает точность диагноза. В гностическом компоненте характеризуется процесс решения психодиагностических задач по определению действующих причин, определяющей характеристики запроса, этапы диагностического процесса, диагностическое мышление, диагностические ошибки психодиагноста[6].

Установление с помощью научных методов этапов диагностического процесса, оптимальных способов решения диагностических задач, стратегий диагностического поиска, видов диагностических ошибок позволяют сократить количество выдвигаемых гипотез. Эффективность диагностической деятельности педагога-психолога повышается в данном случае дополнительно за счет сокращения времени постановки диагноза, количества выдвигаемых гипотез, а также благодаря сокращению количества диагностических ошибок. Деонтологический компонент связан с вопросами взаимоотношения диагноста с обследуемым. Здесь формулируются принципы поведения и общения участников диагностического процесса. Научно обоснованные способы, приемы взаимодействия диагноста с обследуемым, в частности способы и приемы установления и поддержания психологического контакта, способствуют снятию психологических защит у обследуемого, получению его предельно искренних ответов. Эффективность диагностической деятельности педагога-психолога в данном случае повышается благодаря самой возможности осуществления диагностической деятельности, а также за счет повышения точности диагноза.

Направления психологической подготовки педагога-психолога к диагностической деятельности. Одним из наиболее перспективных направлений повышения эффективности психологической подготовки педагога к диагностической деятельности является разработка и использование новых специальных средств диагностической деятельности. В настоящее время основным средством диагностической деятельности педагога-психолога, опирающимся на данные научной психологии, являются диагностические методики. В лучшем случае это не разрозненные методики, а их пакеты, сгруппированные по какому-либо признаку (возрастным особенностям обследуемых, виду запросов и т.п.). Однако этого недостаточно для эффективного решения задач учебно-воспитательного процесса. Помимо психологических методик к специальным средствам диагностической деятельности педагога-психолога относятся схемы психологической детерминации, психодиагностические таблицы, диагностические алгоритмы [2, 7].

В схемах психологической детерминации в графической форме отображаются связи между характеристиками запроса и наиболее вероятными психологическими причинами. В психодиагностических таблицах выделяется четыре колонки. Первые две по содержанию сходны со схемами психологической детерминации. Они соответственно называются «феноменология трудностей» и «наиболее вероятные психологические причины». Третья колонка имеет название «психодиагностические методики, схемы наблюдения, анамнестические данные», а четвертая - «предложенные мероприятия».

Схемы психологической детерминации и психодиагностические таблицы строятся на основе типичных запросов к психологу в определенной области, основываются на случаях из практики с поставленными диагнозами, опираются на такие запросы, которые поддаются решению посредством оказания психологической помощи. Они разрабатываться с помощью научных методов выявления запросов и наиболее вероятных

психологических причин, строятся в направлении от следствий к причинам, т.е. от характеристик запросов к обусловившим их психологическим причинам. Схемы психологической детерминации и психодиагностические таблицы учитывают наиболее вероятные психологические причины, которые можно проверить посредством наблюдения, данных анамнеза, с помощью имеющихся диагностических методик, имеют открытый характер. Последнее означает, что в схемах психологической детерминации и психодиагностических таблицах указываются не только наиболее вероятные психологические причины, но и допускается возможность действия при данном запросе других возможных причин.

В диагностических алгоритмах указывается последовательность действий при выполнении диагностического процесса в зависимости от особенностей его протекания. Они учитывают специфику предметного содержания решаемых психодиагностических задач, отражают основные этапы диагностического процесса, содержат возможность гибкого реагирования на получаемую информацию в процессе решения диагностической задачи. Диагностические алгоритмы предоставляют возможность возвращения к предыдущим этапам диагностического процесса в случае не подтверждения выдвинутых гипотез, отвечают требованиям его оптимальности.

Указанные специфические средства психодиагностики, - схемы психологической детерминации, психодиагностические таблицы, диагностические алгоритмы, -представляют собой особые психолого-педагогические технологии, основывающиеся на синтезе педагогических и психологических знаний. В них зафиксированы способы применения психологических знаний на практике. Они обеспечивают достижение поставленных целей диагностической деятельности по распознаванию психологических особенностей ученика и не зависят от уровня мастерства диагноста.

Разработка указанных диагностических средств представляет собой перспективную задачу системы образования. Она образует особое направление исследовательской и научно-практической работы и должна проводится научными коллективами, включающих педагогов и психологов. Использование педагогом-психологом таких средств будет способствовать повышению эффективности его диагностической деятельности, реализации индивидуального подхода в процессе обучения.

Другое направление повышения эффективности психологической подготовки педагога-психолога к диагностической деятельности связано с формированием его диагностического мышления. Это можно делать с помощью тренинга решения психолого-педагогических диагностических задач поискового-оценочного типа. Поисково-оценочные задачи - это задачи, в которых осуществляется поиск действующих психологических причин характеристик запроса среди наиболее вероятных, вероятных и маловероятных. Такие задачи являются учебными моделями реальных случаев из диагностической практики. Их разработка осуществляется на основе принципа причинности, фактической правильности диагноза, активного получения диагностической информации. Реализация принципа причинности предполагает, что в учебных задачах сохраняются причинно-следственные связи практических диагностических задач. Принцип фактической правильности диагноза означает, что при решении учебных задач в качестве правильного ответа признается не любая возможная при данных характеристиках запроса причина, а фактически действующая причина. Принцип активного получения диагностической информации состоит в том, что диагност на начальном этапе решения задачи имеет небольшой объем диагностической информации, которого недостаточно для ее решения. В основном это информация, содержащаяся в запросе. В ходе решения задачи благодаря собственной активности диагност получает дополнительную информацию.

Формирование диагностического мышления педагога-психолога возможно также с помощью специального компьютерного тренажера. На тренажере предъявляются для решения учебные задачи, созданные на основе реальных случаев из диагностической практики Разработка таких задач предполагает реализацию таких этапов как выделение типичных запросов и разработку соответствующих им наиболее вероятных психологических причин, описание диагностических случаев из практики с поставленным диагнозами, проведение избыточного обследования на основе программы дополнительного диагностического обследования, разработку компьютерной программы.

Компьютерная программа обеспечивает педагогу-психологу, решающему диагностическую задачу, предъявление запроса, данных анамнеза, результатов психодиагностического обследования по запрашиваемым методикам, подтверждение или опровержение правильности построенного диагностического заключения, а также регистрацию особенностей решения диагностических задач. Решение компьютерных диагностических задач позволяет формировать диагностическое мышление педагога-психолога путем накопления им опыта диагностической деятельности.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Психодиагностика: основы решения диагностических задач.- .М., 2012.- 190 с.
2. Ануфриев А.Ф., Бусарова О.Р. Случаи из школьной консультативной практики.- М., 2005. - 80 с.
3. Костромина С.Н. Психология диагностической деятельности в образовании.-СПб.: Наука 2007- 489 с.
4. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М. :Изд-во Российского открытого университета, 1992.
5. Психологическая диагностика /Под ред. М.К.Акимовой и К.М.Гуревича.- СПб., 2003.- 652 с.
6. Рыжкова А.Н. Классификация диагностических ошибок практического психолога. Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология.-4.-2009.- С.22-27.
7. Семенов Д.В. Механизм влияния лидера с отклоняющимся поведением на подростков в процессе общения // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения: Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Владимир 12 мая 2010 г. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2010 – 431с. С.164-168.
8. Червинская К.Р., Щелокова О.Ю. Медицинская психология и инженерия знаний. М.: Ювента, 2002.- 624 с.

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Ежак Е.В.

Донской государственный технический университет, г.Ростов-на-Дону

Преимущество персонифицированных моделей работы с педагогической командой заключается в том, что участники самостоятельно могут определить запрос на информационную и психологическую поддержку, выбирать приемлемую форму работы, в том числе и в дистанционном режиме, контролировать и оценивать полученные психологические и профессиональные приращения.

Целью реализации персонифицированной модели психологического сопровождения профессионально-личностного роста является развитие его инновационного потенциала и повышение удовлетворенности осуществленной деятельностью.

В современной психологии инновационный потенциал педагога рассматривается, как интегральное психологическое профессионально-значимое образование, включающее совокупность ресурсов, систему освоенных педагогических средств, готовность к совершенствованию, развитию и творчеству, креативность, интернальность профессионального контроля, гибкость, мобильность, открытость. В структуре инновационного потенциала целесообразно выделить ценности преобразования, развития и роста, стремление и возможность развивать профессионально-значимые способности и качества, адекватные преставления о сущность инноваций, интерес к исследовательской деятельности инновационного характера, личностную и профессиональную готовность искать нетрадиционные способы решения педагогических проблем. Особое значение имеет вовлечение педагога в непрерывное совершенствование мастерства, стимулирование на творческое переосмысление индивидуальной практики.

На уровне субъекта в развитии инновационного потенциала значимым оказывается уровень аутопсихологической компетентности, проецирующийся в постановке индивидуальных целей роста, способности к самоорганизации, саморазвитию, самотворчеству.

В построении персонифицированной модели психологического сопровождения развития педагога как субъекта педагогической деятельности целесообразно выделить несколько блоков: диагностика индивидуальных возможностей, рисков и ограничений; порождение и углубление личностного смысла инновационной активности; построение древа объективных и субъективных целей профессионально-личностного роста; профилактика и преодоление барьеров принятия инноваций как расширения возможностей; повышение осознания возможностей развития компетентности, стимулирование мотивации компетентности; развитие аутопсихологической компетентности; развитие профессиональной рефлексии; совершенствование индивидуальных возможностей проектирования профессионального будущего.

Успешность реализации подобной модели определяется несколькими позициями: технологичностью, мобильностью, гибкостью, соотнесенностью с содержанием запроса педагогов. Как показывает опыт апробации модели психологического сопровождения, ее реализация может осуществляться в различных формах: профессиональные сборы, клуб педагогов, в рамках профессионального сетевого сообщества, в виде мастер-

классов и тренингов, индивидуальных и групповых консультаций, в рамках мероприятий системы повышения квалификации или системы акмеологического сервиса в образовательном учреждении.

Таким образом, здесь психологическое сопровождение выступает не самоцелью, а элементом системы, направленной на личностно-профессиональное развитие, что позволяет расширить рамки его применения и добиться большей продуктивности. В качестве критериев эффективности реализации такого типа моделей психологического сопровождения, которые могут быть обозначены, как: повышение степени принятия инноваций, становление индивидуального стиля инновационной деятельности, расширение пространства самопрезентации, успешная самореализация, повышение продуктивности и удовлетворенность процессом и результатом педагогической деятельности.

Как уже отмечалось, в контексте существенных преобразований образования России XXI века особую актуальность приобретает повышение уровня профессионализма и профессиональной компетентности педагогической команды, оптимизация использования личностных ресурсов в различных ситуациях профессионального бытия и актуализация мотивации профессионального роста, нацеленность на непрерывное самовоспитание. Сегодня государственная политика в сфере образования в качестве одного из главных приоритетов выдвигает ориентацию на развитие мотивации непрерывного самосовершенствования, самовоспитания и саморазвития как важного условия успешной и эффективной деятельности в инновационном образовательном контексте. В современном российском обществе идея профессионального роста педагога, необходимости его персонализации, самореализации, самоактуализации, овладения конструктивным, компетентным стилем профессиональной деятельности находит поддержку посредством государственных программ повышения престижа педагогической профессии: целевых стипендий, грантов, профессиональных и национальных конкурсов, социальных проектов, целевых субсидий, создания ассоциаций творчески работающих педагогов, ассигнования различных форм профессионального обучения, повышения квалификации. При этом на всех уровнях проводится идея о том, что смысловая сфера педагога, ценности, цели и смыслы профессиональной деятельности являются мощным аксиологическим ресурсом, определяющим векторы профессионального развития, содержание, интенсивность и способы достижения акме (А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, А.А. Деркач, П.Н. Ермаков. Д.А. Леонтьев). В структуре процесса профессионального роста педагога представляется возможным выделить несколько линий: развитие компетентности как интегральной акмеологической характеристики, обеспечение социальной и профессиональной конкурентоспособности, повышение профессионального, социального и личностного статуса, развитие субъектности, расширение пространства реализации личного проекта самоосуществления в профессии. Комплексное исследование детерминации и психологических механизмов профессионального развития субъекта педагогической деятельности отражает сегодня государственный и социальный заказ в области совершенствования качества образования подрастающего поколения.

На современном этапе развития образования повышается значение акмеологической среды, фасилицирующей профессионально-личностный рост. Системный анализ педагогической практики, дает возможность констатировать наличие у работников образования дефицитов в области психологической компетентности, психологической готовности действовать в формате инновационной активности, моделирования индивидуальной траектории достижение успеха и карьерного роста. Возникает противоречие между инициативами в государственной образовательной политике и уровнем мотивированности педагогических кадров на профессиональное развитие.

Многообразие содержательной и технологической составляющей профессиональной деятельности педагога, расширение субъектной представленности в профессиональном сообществе актуализируют проблему развития субъективных психологических предикторов самореализации, самотворчества, самовоспитания и самосовершенствования. Педагог сегодня является медиатором позитивных преобразований не только в образовании, но и в общественной жизни России в целом, так как он выступает в качестве носителя и транслятора научной картины Мира, смысловых моделей познания и организации взаимодействия человека с самим собой, другими и миром.

Вместе с тем, как показывает психологическая экспертиза, современная педагогическая практика достаточно противоречива. Здесь наблюдаются противоречия разного порядка:

– между необходимостью постоянного повышения компетентности педагога и наличием психологических барьеров саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования;

– между потребностью педагогов в психологическом сопровождении в ходе освоения профессии и отсутствием соответствующих комплексных программ, направленных на фасилитацию профессионального роста в процессе профессиогенеза.

Научный интерес к исследованию мотивации компетентности и механизмов стимулирования ценностного отношения субъекта к личностному росту детерминирован развитием идей психолого-акмеологического подхода, ориентированного на изучение возможностей достижения жизненного и профессионального акме.

В исследованиях, посвященных подготовке педагогических кадров (А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, А.В. Бакулин, М.С. Комаров, В.С. Лазарев, Э.Ф. Зеер) подчеркивается значимость придания профессионализму статуса личностной ценности субъекта, наделения профессионального развития личностным смыслом, формирования устойчивой ориентации на самовоспитание, личностное совершенствование.

Необходимо отметить, что в поле проблематики психологии труда педагога особое место занимает комплексное описание системы мотивации профессионального развития и совершенствования педагога, выявление ее содержательного своеобразия, структуры и иерархии мотивационных побуждений.

В исследовании В.Э. Арутюнян предложена интересная теоретическая модель, отражающая содержание, структуру и детерминацию мотивации профессионального роста. Показано, что мотивационные ресурсы и мотивационные риски системы инициации профессионального развития субъекта педагогической деятельности, участвуют в форматировании индивидуальной активности, направленной на самопреобразование человека в процессе прохождения профессионального пути. В связи с этим особую значимость приобретает разработка комплексных программ актуализации мотивации профессионального роста в системе постдипломного образования, так как именно здесь присутствует разноуровневая профессиональная среда, позволяющая отрефлексировать свои возможности и ограничения [1].

В исследованиях современных психологов показано, что мотивация профессионального развития субъекта педагогической деятельности является интегральным иерархизированным психологическим образованием, включающим, направленность, интересы, цели, профессиональные ценности и смыслы, центрации, ориентацию на достижения, смысложизненные установки и стратегии, потребность быть компетентным. В детерминации уровня мотивации задействованы и внешние факторы: транслируемые в обществе ценности и смыслы, требования современного профессионального стандарта, система экспертизы и аудита качества результатов педагогической деятельности, профессиональная конкуренция, политика в сфере образования. Немаловажное значение имеет индекс акмеологичности профессиональной микросреды, потенциальные возможности изменения качества жизни и социального статуса, повышение материального благополучия, персонификация опыта и признание в социуме и профессиональном сообществе. Вышеперечисленные позиции задействуют важные психологические механизмы активизации преобразовательной активности профессионала.

На уровне субъективных факторов работают ориентация на успех, установки на развитие, мотивация достижения, профессиональная направленность, ценностные ориентации, потребности, личностная позиция, смысложизненые ориентации, стратегия жизни, образы достижений, идеалы.

Профессиональное развитие напрямую коррелирует с проявлением надситуативной активности в решении педагогических задач, субъектной включенностью в процесс преобразований профессионального поведения, психологической готовностью к конструктивному использованию личностных ресурсов.

Таким образом, как показывает анализ теоретических исследований в сфере психологии педагогической деятельности и реалий практики, выраженное стремление к профессионально-личностному росту является профессиональным ресурсом и проявляется в способности педагога формулировать перспективные цели собственного развития, планировать, прогнозировать ход и результат деятельности, выстраивать индивидуальную траекторию профессиональных достижений, осуществлять субъективный контроль на различных этапах активности.

Значимость приобретает проблема конкурентоспособности педагога, определяемая наряду с уровнем профессионализма, совокупностью релевантных профессионально важных личностных качеств, выраженностью мотивации саморазвития, способностью к рефлексии и творческому преобразованию индивидуального опыта. Личность педагога, его субъектная отнесенность к проблемам профессионального бытия влияют на эффективность и успешность деятельности.

В целом мотивационную систему личности профессионала можно рассматривать в качестве регулятора жизнедеятельности, отражающего в своей структуре и содержании основные особенности ситуации, в которую включается человек по мере прохождения профессионального пути.

Список литературы

1. Арутюнян В.Э. Мотивация развития психологической компетентности педагога в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Э. Арутюнян. – Ростов н/Д., 2012. – 167 с.
2. Ежак Е. В. Педагог как субъект профессионального бытия: монография. – Ростов н/Д: ДГТУ, 2014. – 183 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Гуслякова Н.И.

Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск

Успешность решения задач, стоящих перед современной общеобразовательной школой, во многом обусловлена личностью учителя. Именно от уровня профессиональной компетентности учителя зависит успешность формирования личности учащегося. Современный учитель должен знать и учитывать в своей работе закономерности психологического и умственного развития детей, понимать возрастные особенности развития, владеть технологиями развивающего обучения. В этой связи уместно вспомнить слова Г. Мюнстерберга, классика психологии, об учителе как самом важном факторе работы в школе: его отношение к ученику, влияние, оказываемое им на душу ребенка, а также собственный духовный рост составляют психологические основы педагогической работы [4]. В свете сказанного приобретают актуальность исследования, направленные на повышение профессиональной подготовки будущего учителя. Одним из направлений, определяющих качество обучения в вузе, является формирование позитивного образа профессии.

Исходя из того, что образ – это субъективная модель чего-либо, мы можем утверждать, что образ профессии – это своего рода субъективная модель профессионала, тесно связанная с представлениями о профессиональной деятельности и профессионально важных качествах личности. Формирование позитивного образа профессии у студентов является критерием профессионализации студента, его готовности к выполнению определенных социальных функций, так как степень его сформированности определяет уровень отчетливости цели деятельности молодого человека. Развитие этих представлений, насыщение их профессиональным содержанием позволяет уточнить цель деятельности и таким образом оформляет процессы внутренней детерминации, то есть имеет мотивирующее значение.

Известно, что юношеский возраст является периодом интенсивного формирования образа возможного будущего и системы ценностных ориентаций, оказывающих влияние на становление характера и личности в целом. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для их формирования предпосылок: овладением понятийным мышлением, накоплением достаточного количества жизненного опыта, занятием определенного социального положения. Для студентов особую актуальность приобретают фундаментальные задачи социального, личностного и профессионального самоопределения.

Образ будущего является связующим звеном между актуальной жизненной ситуацией и отдалёнными жизненными целями, указывающими пути их возможной реализации. По мнению многих психологов, образ будущего задает общую направленность личности и может быть описан исходя из целей, планов, поведенческих стратегий, которые, в свою очередь, базируются на ценностных ориентациях личности [5; 6].

Отмечая значение будущего для человека, К.А. Абульханова и Т.Н. Березина пишут: «Будущее неизвестно, но люди не могут не думать о нём, а, думая, не воссоздавать его в планах, мечтах, страха, надеждах. Поэтому-то будущее также существует, существует в образах нашего внутреннего мира. Во внутренней психической реальности одновременно существуют несколько различных вариантов будущего, некоторые из которых закономерно осуществятся, а другие останутся в виртуальной форме. Но присутствие в нашей психике всех этих вариантов, равно как и прожитых лет, предопределяет наше настоящее – наши решения и поступки» [1, с.106–107].

Изучая феномен образа будущего, Т.Н. Козловская выделяет три типа позиций отношения к будущему: активно-созидательноую, неустойчиво-пассивную и пассивно-созерцательную. Результаты исследований Т.Н. Козловской, проведённых на выборке лиц студенческого возраста, позволяют утверждать, что 66% опрошенных продемонстрировали нереалистичность своих ожиданий, а также отсутствие конкретных целей и способов их достижения [2] .

Особенно актуальным образ профессионального будущего является для первокурсника. Первокурсник входит в новое для него социальное общество, усваивает определенные знания, нормы, ценности, выполняет новую для себя роль студента – это всё является процессом социализации. Д.А. Леонтьев отмечает, что первым, так называемым нормативным, вынужденным самоопределением является профессиональное. В нашем обществе именно этот момент является переломным в социальной позиции, поскольку считается, что разница между студентом и работающим намного меньше, чем между школьником и студентом [3].

Характеризуя содержательный аспект образа профессионального будущего, важно говорить о характеристиках образа будущего, в качестве которых следует рассматривать реалистичность, полноту, целостность, развернутость, детализацию [7].

С целью изучения представлений о профессиональном будущем у студентов-первокурсников нами было организовано и проведено специальное исследование. Выборку составили студенты первого курса Челябинского государственного педагогического университета. Исследование проводилось в 2013 г. В исследовании приняли участие 54 человека, из них 43 девушки и 11 юношей. Для более глубокого анализа результатов нами применялись методы статистического анализа. В качестве методов исследования мы использовали анкетирование и беседу.

Вопросы анкеты были направлены на выявление круга наиболее значимых людей, представлений о будущей профессии, планах на будущее, желания работать после окончания вуза по профессии, что привлекает в интересующей профессии, чьё мнение в наибольшей степени повлияло на выбор профессии, какие профессионально значимые качества учителя желательны и нежелательны в современной школе, что необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру.

Полученные данные свидетельствуют в целом о позитивном отношении к педагогической профессии. Более 50 % испытуемых отметили, что на выбор профессии повлияли друзья, более 13 % – родители. Это указывает на то, что, с одной стороны, в юношеском возрасте выбор профессии опосредуется кругом близких друзей, но, с другой стороны, этот выбор осуществляется недостаточно осознанно, «за компанию». Между тем возрастание требования к индивидуализации профессионального самоопределения предполагает реальность и обоснованность профессионального выбора. Впоследствии у молодого человека могут возникнуть личностные проблемы, связанные с психологическими трудностями в построении образа профессии, «примеривании» этого образа на себя, в формировании своего индивидуального стиля профессиональной деятельности и способах достижения успеха.

Основными мотивами выбора профессии выступили социальные: «желание приобрести материальную независимость от родителей» (36%) и «содержание педагогической профессии» (36 %), т.е. привлекательность педагогического труда, позитивное отношение к профессии. И только 2% девушек и 9% юношей выбрали профессию соответствующую их способностям. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что студенты первого курса пока ещё слабо ориентируются как в своих способностях, так и в содержании педагогической профессии.

Что касается планов на будущее, то большинство студентов-первокурсников ещё не определились, будут ли они работать по профессии или нет (53% девушек и 36% юношей). Но 17% девушек и 28% юношей утверждают, что они будут работать по выбранной специальности.

На вопрос: «Что необходимо выпускнику вуза, чтобы начать успешную карьеру?», большинство юношей (45%) считают, что для успешного начала карьеры им необходимы профессиональные знания, умения и навыки, а 47 % девушек указывают на личные знакомства. На втором месте у юношей личные знакомства (37%), а у девушек (30%) – профессиональные знания. Тем самым наблюдаются некоторые специфические различия в представлениях о будущем в зависимости от пола.

В целом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что образ профессионального будущего студентов-первокурсников является недостаточно четким и структурированным. Вместе с тем у части студентов обнаружена целостность образа, которая проявляется в более четкой постановке цели и видения своего будущего в профессии, осознании перспектив и возможностей их осуществления. Выявленные в ходе исследования специфические различия в представлениях о будущем в зависимости от пола свидетельствуют о том, что у выборки юношей представления о профессиональном будущем более осознанны и реалистичны, чем у девушек.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности – время жизни / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – СПб, 2001. – 304 с.
2. Козловская Т.Н. Обучение студентов навыкам планирования времени / Т.Н. Козловская // Психология в вузе, 2007. – № 34. – С. 37–45.
3. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ, сер 14. Психология, 1990. – № 3. – С. 33–42.
4. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Пер. с англ. А.А. Громбаха. – М.: Совершенство, 1997. – 315 с.
5. Петрова В.Л. Образ будущего и профессиональные планы студентов в условиях реформы образования / В.Л. Петрова // Психология обучения, 2009. – № 10. – С.75–81.

6. Разгоняева Е.В. Личностная обусловленность процесса построения образа будущего: автореф. дис. … канд. психол. н. / Е.В. Разгоняева. – Барнаул, 2004. –23 с.
7. Сайко Я.В. Некоторые аспекты исследования жизненной перспективы личности студентов-бакалавров в условиях вуза / Я.В. Сайко, Н.И. Гуслякова // Психология: шаг в науку: сб. материалов Республиканской науч.-практ. конф. студентов и магистрантов. – Брест: БрГУ, 2014. – С. 205–208.

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)

ИНТЕРЕСЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Ильина О.Б.

Московский городской психолого-педагогический университет, г.Москва

Исследование профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте неразрывно связано с изучением профессиональных интересов и склонностей. Как отмечает в своей работе Л.А. Головей, профессиональное самоопределение – сложное психологическое образование, которое включает в себя познавательные интересы, жизненные ориентиры, профессиональную направленность и профессиональные планы [1]. На связь профессионального самоопределения и интересов также указывают Е.Ю. Пряжникова и Т.А. Егоренко, говоря о том, что «выбор профессии может приводить к профессиональному самоопределению при условии, что выпускник школы выбирает профессию согласно своим способностям, интересам, склонностям, стремлениям» [3, с.112].

Исследователи выделяют у подростков разные виды интересов. Существенным в развитии интересов подростка, по мнению С.Л. Рубинштейна, является начинающаяся специализация и дифференциация интересов, их направленность на определенную область деятельности, профессиональную – литературу, технику, искусство, определенную научную сферу, совершающуюся под влиянием всей системы условий, в которых происходит развитие подростка [4].

В нашем исследовании приняли участие 2372 восьмиклассника из 49 образовательных комплексов Северного административного округа г.Москвы (1152 девочки и 1220 мальчиков). Для изучения интересов и профессиональных предпочтений обучающихся мы использовали методику «Карта интересов» (модификация О.Г. Филимоновой) и разработанную нами профориентационную анкету [5]. Полученные данные показывают, что каждый третий мальчик и каждая пятая девочка еще не задумывались о выборе профессии, при этом среди девочек больше тех, кто сомневается в выборе профессии, а среди мальчиков тех, кто определился и уверен в своем выборе (Табл.1).

Таблица 1

Выбор профессии

	девочки		мальчики	
	количество	%	количество	%
не задумывались о выборе профессии	233	20,23%	370	30,33%
сомневаются в выборе	749	65,02%	613	50,25%
определились и уверены в своем выборе	170	14,76%	237	19,43%

Девочки чаще, чем мальчики считают, что незнание своих способностей и возможностей является основной причиной, по которой они не могут определиться с выбором профессии (62,85% девочек и 50,74% мальчиков). Это может быть связано с тем, что девочки более тревожны и склонны к самоанализу. Плохое знание мира профессий в качестве причины затруднений в выборе профессии назвал каждый пятый подросток (19,7% девочек и 22,05% мальчиков).

Исследование интересов и профессиональных предпочтений подростков проводилось по модифицированной методике «Карта интересов». Методика предполагает оценку степени своего интереса к 17 различным профессиональным сферам по шкале от +2 (очень нравится) до -2 (совсем не нравится). На каждую сферу дается 5 утверждений. Таким образом, максимальный интерес выражается оценкой +10, полное отсутствие интереса оценкой -10. Анализ результатов исследования показал, что в ответах восьмиклассников имеются существенные гендерные различия. В среднем девочки в два раза чаще, чем мальчики выбирают области биологии и медицины, а также область иностранных языков, в четыре раза чаще – области педагогики и психологии, и в шесть раз чаще – область искусства. Мальчики отдают предпочтение точным наукам и технической сфере: в среднем в два раза чаще, чем девочки они выбирают области математики и физики, в шесть раз – область информационных технологий, в восемь раз – военное дело и спорт, в десять раз чаще области техники и транспорта (Табл.2).

Таблица 2

Распределение интереса восьмиклассников к профессиональным областям

№ п/п	Профессиональные области	девочки			мальчики		
		Максимальные положительные ответы, количество человек			Максимальные положительные ответы, количество человек		
		10	9	8	10	9	8
1	Биология	41	46	79	20	24	41
2	География, геология	9	5	18	11	16	29
3	Медицина	96	56	51	41	28	33
4	Физика, математика	20	28	25	54	40	56
5	Химия	40	36	45	67	52	49
6	Техника	10	8	14	103	88	87
7	Транспорт	8	6	10	101	74	106
8	Инфомационные технологии	12	15	24	86	99	96
9	Психология, педагогика	71	89	104	13	20	34
10	Военное дело, спорт	2	6	9	21	35	86
11	История	46	24	28	49	32	53
12	Филология, журналистика	21	25	47	7	7	20
13	Юриспруденция	11	18	30	9	14	15
14	Сфера обслуживания	10	12	19	4	5	20
15	Экономика	17	13	20	29	25	30
16	Иностранные языки	117	66	69	42	34	42
17	Искусство	148	116	115	20	20	26

Эти данные также подтверждаются результатами анкетирования. Подросткам было предложено выбрать область деятельности или знаний, которая больше всего их интересует, из приведенного списка. В два раза больше мальчиков выбирают область точных наук (математика, физика) – 39,75% , в то время как эту область выбрали 18,32% девочек. Гуманитарную область (литература, журналистика, лингвистика, педагогика, психология) выбрали почти в два раза меньше мальчиков, чем девочек (20,74% мальчиков и 47,48% девочек). Также почти в два раза меньше мальчиков выбрали область искусства (музыкальное, театральное, изобразительное) – 15,33% мальчиков и 39,32% девочек.

Среди мальчиков, определившихся с профессией и уверенных в своем выборе, больше всего тех, кто выбрал профессию врача (ее называет каждый седьмой подросток). Следующие по популярности профессии – программист, повар, инженер, военный, машинист, автомеханик, юрист. Наиболее распространенная профессия у девочек – врач (ее назвала каждая четвертая девочка). Далее следуют профессии: архитектор, журналист, психолог, повар, учитель, ветеринар. Как мы видим из этих данных, профессиональные предпочтения подростков

имеют гендерные различия – девочки в основном выбирают профессии, связанные с гуманитарной сферой, а мальчики – с областью техники и транспорта.

Нами был также проведен анализ наиболее предпочитаемых восьмиклассниками школьных предметов. Оказалось, что на 10% девочек больше, чем мальчиков назвали самыми любимыми школьные предметы, относящиеся к гуманитарному циклу (русский язык, литература, иностранный язык). Точные науки (алгебра, геометрия) предпочитают на 10% девочек меньше, чем мальчиков, но такие предметы, как информатика и физика предпочитают в два раза меньше девочек, чем мальчиков. Девочки в два раза чаще мальчиков называют своими любимыми предметы, относящиеся к художественно-эстетическому циклу (ИЗО, музыка, мировая художественная культура). Таким образом, мы видим, что полученные с помощью различных методик данные согласуются: интересы девочек чаще лежат в гуманитарной области. Гуманитарная направленность девочек проявляется в предпочтении школьных предметов гуманитарного цикла, а также в выборе профессий гуманитарного спектра. Мальчики больше интересуются точными науками, сферами техники и транспорта, они выбирают соответствующие профессии и предпочитают предметы, относящиеся к области точных наук. В этой связи представляет интерес исследование влияния увлечения школьными предметами на профессиональные планы старшеклассников Н.М. Щедухиной (2010 г.) [6]. Она предположила, что существует взаимосвязь между планированием профессиональных перспектив и увлечением школьными предметами. Эта связь была обнаружена только по некоторым предметам: математика, биология, физика, химия, история, обществознание, физическая культура, мировая художественная культура. Было также установлено, что увлечение школьными предметами, связанными с соответствующими профессиональными планами, положительно влияет на школьную успеваемость.

Для восьмиклассников следующий учебный год является определяющим. В девятом классе им нужно будет решить: получать среднее профессиональное образование или, выбрав профиль, продолжать обучение в десятом классе. Как пишет в своем исследовании О.В. Кузнецова, 87,5% десятиклассников и 80% учащихся 11 класса считают, что для успешного выбора профильного обучения необходимо знание своих психологических качеств (способностей, интересов, личностных особенностей). Подростки отмечают важность приобретения углублённых знаний по интересующим их дисциплинам школьной программы. Школьники считают, что профильное обучение даёт возможность «заниматься только теми предметами, которые помогут в профессии», «лучше осознать предметы», «улучшить свою успеваемость», «раскрыть свои способности», «развивать свои навыки и таланты». Профильное обучение – «это помощь для поступления в ВУЗ», «возможность углублённо изучать любимые предметы», «шанс улучшить свои знания» [2].

На наш взгляд, необходимо проводить систематический мониторинг интересов и профессиональных предпочтений обучающихся с 8 по 11 класс с целью выявления подростков с несформированными интересами и предпочтениями для дальнейшей коррекционно-развивающей работы с ними. Также целесообразно включать в программы по школьным предметам материал по профессиональному самоопределению: знакомство с профессиями, которые можно получить в рамках данной предметной области, профессиональные пробы (практические занятия в рамках программы). Необходимо организовывать проектную и исследовательскую деятельность в рамках программы, предметные конкурсы, олимпиады и викторины. Положительные результаты также дает интеграция предметов различных областей – например, проведение совместных уроков по литературе и технологии, биологии и физике. Подобные мероприятия будут способствовать развитию интересов подростков и, следовательно, профессиональному самоопределению.

Список литературы

1. Головей Л.А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы. На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – М.: МГППУ, 2011. – 297с.
2. Кузнецова, О.В. Представления старшеклассников о профильной школе // Современная психология: теория и практика: Материалы I международной научно-практической конференции 29-30 июня 2011 г.: - М., 2011. – С.117-121.
3. Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Т.1 № 2. С.111-122 URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52291.shtml (дата обращения: 31.03.2013)
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
5. Филимонова О.Г. Модификация карты интересов // Газета «Школьный психолог», 2007. № 2.

6. Щедухина Н.М. Влияние увлечения школьными предметами на профессиональные планы старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n4/Scheduhina.shtml (дата обращения: 31.03.2013)

ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА АТОМНОЙ ОТРАСЛИ

Булатова Е.Н.

Нововоронежский политехнический колледж–филиал НИЯУ «МИФИ»

Среднее специальное профессиональное образование ставит цель-подготовку профессионально компетентных специалистов, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении профессионального образования. Обеспечить это призван профессионально-образовательный процесс в системе среднего профессионального образования.

По мнению А.М. Саранова, процесс может быть представлен как целостная динамическая система учебно-воспитательных мероприятий, позволяющих преподавателю учитывать многообразие, интегральное единство факторов развития личности будущего профессионала, вести поиск механизмов оказания психологического воздействия и др. [6].

На основе анализа специфики профессиональной деятельности специалиста атомной отрасли (А.А. Вагнер, М.В. Кравцова, В.А. Спиваки др.), профессиограммы (А.П. Двинин, Е.С. Романова, В.Н. Чернышев и др.),функциональных обязанностей будущего специалиста показано, что, профессия-энергетик относится к типу «человек-техника» (Е.А. Климов). В связи с этим, специалист атомной отрасли должен обладать такими способностями как: стрессоустойчивость, нравственное сознание, мобильность, критичность мышления и др. (Н.С. Бабаев, И.Я. Емельянов, Т.Х. Маргулов и др.). Как видно, наличие у специалиста указанных характеристик позволит не только качественно выполнять профессиональные обязанности, быть удовлетворенным своим трудом, но и достигать высоких вершин в профессии и жизнедеятельности в целом, быть признанным в профессиональном сообществе. Рассмотрение процесса профессиональной подготовки будущего специалиста атомной отрасли, на наш взгляд, целесообразно посредством различных подходов, используемых в колледже (НВПК НИЯУ МИФИ).

Если профессионально-образовательный процесс - это целостная психолого-педагогическая система, то для его изучения и оптимизации необходим теоретический анализ сущности образовательного процесса как системы (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.П. Симонов и др.).

С позиции системного подхода образовательный процесс колледжа следует рассматривать как включающий следующие функциональные компоненты: целевой (проектировочный), коммуникативный, содержательно-организационный, аналитико-результативный.

Одно из значений понятия «система» - это упорядочение, расположение чего-либо в определенной последовательности, в определенном порядке. Поскольку образовательный процесс – это не только и не столько сумма или набор каких-то последовательных элементов, то необходима целенаправленная, специально организованная учебно-воспитательная деятельность преподавателя в единстве с учебно-познавательной и самообразовательной деятельностью студентов, которые не только управляются, но и самоуправляются. Такая система обязательно обладает свойством целостности, и добавление или изъятие какого-либо компонента преобразует ее в уже иную, новую систему, а иногда разрушает ее.

Включение компетентностного подхода в профессионально-образовательный процесс учебного заведения обусловлено не только предписаниями, но и тем, что понятийное содержание термина «компетентность» гораздо шире и может быть произвольно задано; смещением акцентов с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений[4]. Кроме того, компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования, в том числе его психолого-акмеологической составляющей [3].

Учитывая междисциплинарный характер проблемы, личностный подход обозначил ориентацию при конструировании и реализации данного процесса на его личность как ценность, цель, результат и главный критерий эффективности процесса. «..Учитывалось методологическое замечание С.Л. Рубинштейна о том, что любое внешнее воздействие на личность всегда преломляется через ее внутренние свойства, которые играют

часто преломляющую, опосредствующую влияние внешнего воздействия роль внутреннего в виде таких характеристик как активность, специфичность, избирательность…» [4; 117].

Мы полагаем, что эффективность образовательного процесса личности будущего специалиста может быть обеспечена такими профессионально важными и личностно значимыми качествами преподавателя и студента: ценности саморазвития, гуманизм, целеустремленность, креативность, энергичность, гражданственность, ответственность, коммуникабельность, толерантность и др. Субъектный подход (А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, В.А. Сластенин и др.) приводит к пониманию того, что сам студент является центром организации учения, познания, труда, общения, самоосуществления, выступает «источником самопричинности», своих ожидаемых карьерных достижений[5], позволяет повышать уровень профессиональной активности индивида в его профессиональном, деловом, социальном взаимодействии с различными участниками [4].

Вслед за К.А. Абульхановой, мы считаем, что «студент как субъект учебно-профессиональной деятельности определяется:

- способностью личности разрешать различного рода противоречия в будущем профессиональном и карьерном становлении;

- силой «Я-концепции»;

- степенью свободы владения внешними и внутренними условиями своей жизнедеятельности…» [цит. по 1;19].

Гуманистический подход (А. Маслоу, К. Роджерс, В.В. Сериков и др.), утверждает неиссякаемую потребность каждой личности в самоактуализации и самореализации, которая обусловливает эффективность учения, овладения студентом профессией. В ходе учения студент не только воплощает свои возможности, способности, но и обретает новые профессиональные ценности, смыслы, компетентности, качества и свойства. В настоящем исследовании мы опирались на следующие принципы гуманистического подхода: человек целостен и должен изучаться в его целостности; каждый человек уникален и открыт миру, переживание им мира и себя в мире – главная психологическая реальность; фундаментальным компонентом личности является «Я-концепция», формирующаяся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и выступающая интегральным механизмом саморегуляции его поведения; человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации; человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации, благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе; человек есть активное, интенциональное, творческое существо [4].

Акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.А. Коваль, Н.В. Кузьмина и др.) позволил выявить психологические факторы, способствующие достижению студентом высших уровней развития в профессии, в развитии карьерного потенциала личности. Преимущества данного подхода проявляется в «…направленности на прогрессивное развитие личности будущего специалиста; ориентации на выявление и учет психологических факторов…» личностной, профессиональной, деловой самореализации [1; 20]. Именно акмеологический подход, диалектично интегрировал в себе теоретико-методологические и эмпирические достижения философии, педагогики, психологии, что позволило нам отразить в нем динамичный характер гармоничного взаимодействия студента с окружающим миром и самим собой[2].

Важно отметить, что разные подходы не исключают друг друга, хотя некоторые могут развивать и совершенствовать предыдущие.

Таким образом, основной задачей преподавателей и администрации колледжа является создание развивающей среды, стимулирующей поиск, обогащение смысла и ценностей профессиональной подготовки, совершенствование специальной, социальной, личностной компетентности, раскрытие и реализацию каждым своих актуальных и потенциальных способностей, возможностей, ориентирующей на высокий уровень карьерного продвижения, на полноценную и созидательную самореализацию в жизнедеятельности.

Список литературы

1. Абдалина Л.В. Развитие профессионализма педагога: от теории к практике: монография. М.: РГСУ, 2008. – 327 с.
2. Акмеология: Учебник. Изд. 2-е, перераб. / Под общ.ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2006. – 424с.
3. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. № 9. 2002.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / Ростов н/Д : Феникс, 1996. − 512с.

6. Саранов А.М. «Системный подход в исследованиях учебно-воспитательного процесса средней школы (на примере системы воспитательной работы классного руководителя)» Дисс. … конд. эконом. наук. Волгоград , 1984 г. – 211с.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Курапова И.А., Горбунова А.В.

Марийский государственный университет, г.Йошкар-Ола

В настоящее время наблюдается возрастающий интерес психологов к изучению индивидуальных особенностей детей на разных возрастных этапах. Знание этих особенностей позволяет отслеживать развитие ребенка и создавать благоприятные условия для формирования личности. Данная необходимость определяется потребностями ряда общественных институтов, непосредственно включенных в процесс формирования и воспитания детей. Реализация возможностей полноценного развития личности ребенка происходит не только в семье, но и в образовательных учреждениях: специалисты на протяжении обучения ребенка в школе занимаются выявлением интересов, склонностей детей, определением их трудностей в обучении, а также применяют различные методы для решения этих проблем на практике [1].

В процессе учения важная роль отводится способности саморегуляции, так как школьникам необходимы умение сосредоточить внимание, обдумать ход решения, сравнить полученные результаты с предъявленными критериями и требованиями. Также для достижения планируемых результатов и осуществления учебной деятельности в целом у школьников должны быть сформированы волевые качества. Отсюда следует, что вопросы формирования волевых качеств, саморегуляции, управления собственным поведением являются актуальными в настоящее время, так как играют важную роль в обучении ребенка.

Однако изучение данной проблемы не ограничивается лишь рамками образовательных учреждений. Актуальность исследований волевой сферы личности и закономерностей ее формирования является высоко значимой для многих видов профессиональной деятельности. Однако фундамент саморегулирующейся личности закладывается в детстве. На сегодняшний день в обществе приоритетными становятся умение конкурировать с другими людьми, приспосабливаться к различным условиям, справляться с трудностями и рассчитывать на собственные силы и возможности. Современной личности необходимо обладать определенными волевыми качествами, умением владеть собой и своим поведением.

Изучением проблемы саморегуляции, воли занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, О.А. Конопкин, А.П. Корнилова, В.А. Иванников, Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, Е.П. Ильин, И.В. Дубровина, Е.О. Смирнова и другие [3]. Они считали проблему воли и волевой регуляции центральной для психологии личности и ее формирования. Также ученые подчеркивали необходимость изучения становления у ребенка волевой регуляции и воли как необходимого условия овладения им собой.

С проблемой воли тесно связана саморегуляция личности, которая проявляется как способность согласовывать разнообразные характеристики своей личности с точки зрения регуляции активности, направленной на достижение необходимых для личности целей. Волевые качества являются механизмом волевой регуляции, определяя характер действия, его стиль (упорство, решительность, настойчивость, целеустремленность и т. д.), непосредственно создавая условия или, наоборот, мешая в достижении стабильности деятельности [2]. Сформированность у учащихся навыков саморегуляции и развитие волевых качеств влияют на успешность обучения в школьной среде, поэтому в данном исследовании сделан акцент на взаимосвязи этих компонентов.

Таким образом, цель исследования – изучение особенностей развития волевых качеств, саморегуляции в учебной деятельности и их взаимосвязь в младшем школьном и подростковом возрасте.

Объектом исследования является эмоционально-волевая сфера личности.

Предмет исследования – взаимосвязь волевых качеств и саморегуляции в учебной деятельности в младшем школьном и подростковом возрасте.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о наличии прямой взаимосвязи волевых качеств личности и саморегуляции в учебной деятельности у младших школьников и подростков.

Выборку исследования составили учащиеся 4 и 5 классов в возрасте 10-12 лет МГБОУ «Знаменская средняя общеобразовательная школа г.Йошкар-Олы», общим количеством 40 человек.

Для изучения развития волевых качеств и саморегуляции деятельности были использованы следующие диагностические методики:

1. Тест «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов).
2. Опросник для самооценки терпеливости (Е.П. Ильин, Е.К. Фещенко).
3. Методика наблюдения для оценки волевых качеств А.И. Высоцкого.
4. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга).

Анализ результатов исследования показал, что основная часть респондентов имеет высокий уровень развития силы воли (по методике «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов). Так, среди подростков учащихся с высоким уровнем силы воли больше (76%), чем среди младших школьников (58%). Низкие показатели по результатам методики у респондентов не выявлены.

При изучении терпеливости было выявлено, что основная часть испытуемых также имеет высокий уровень терпеливости. Так, подростков с высоким уровнем развития терпеливости больше (81%), чем младших школьников (74%). Низкие показатели по результатам методики не выявлены.

При оценке классными руководителями волевых качеств учащихся были получены результаты о том, что у школьников наиболее выражены настойчивость, выдержка, решительность, инициативность. Однако среди подростков выявлено большее количество детей с высоким уровнем настойчивости и инициативности (76% и 71% соответственно), по сравнению с младшими школьниками (58% и 47% соответственно).

Таким образом, можно дать следующую качественную характеристику волевых проявлений младших школьников: решительны, организованны, при выполнении учебных заданий проявляют самостоятельность, обладают достаточно сформированной выдержкой, что помогает доводить сложное дело до конца. Однако не все учащиеся проявляют инициативу в учебной деятельности. Подростки также обладают сильно выраженной решительностью и более выраженной настойчивостью и выдержкой. В отличие от младших школьников, они более инициативны и проявляют активность на занятиях. Однако при выполнении учебных заданий подростки нуждаются в контроле и помощи со стороны учителя, так как практически у половины испытуемых слабо развиты самостоятельность и дисциплинированность.

При исследовании способности детей к волевому усилию как компоненту саморегуляции было выявлено, что у школьников преобладает высокий уровень саморегуляции в учебной деятельности. Так, подростков с высоким уровнем саморегуляции больше (72%), чем младших школьников (58%). Также в обоих возрастах были выявлены школьники с низким уровнем развития саморегуляции: младших школьников - 16%, подростков - 14%. Полученные результаты соответствуют возрастным тенденциям в развитии эмоционально-волевой сферы ребенка.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи саморегуляции и волевых качеств школьников нами был использован корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена). В результате была выявлена положительная взаимосвязь саморегуляции с изучаемыми волевыми качествами личности. Однако можно отметить, что наиболее тесная связь саморегуляции выявлена с такими волевыми качествами респондентов, как настойчивость ($r = 0,75$), сила воли ($r = 0,70$), инициативность ($r = 0,66$), выдержка ($r = 0,61$) и решительность ($r = 0,61$). В меньшей степени саморегуляция в учебной деятельности определяется терпеливостью ($r = 0,50$), самостоятельностью ($r = 0,46$) и организованностью ($r = 0,33$) младших школьников и подростков. Отсюда следует, что высокий уровень саморегуляции в учебной деятельности предполагает выраженность исследуемых волевых качеств.

При этом педагоги и психологии образовательных учреждений, в первую очередь, должны уделять внимание развитию таких волевых качеств в младшем школьном и подростковом возрасте, как настойчивость, сила воли, инициативность, выдержка и решительность.

В целом, анализируя результаты исследования по изучению волевых качеств и саморегуляции в учебной деятельности у младших школьников и подростков можно сделать следующие выводы:

- саморегуляция и волевые качества оказывают существенное влияние на успешное выполнение какой-либо деятельности, в частности учебной;

- основная часть школьников имеет высокий уровень развития волевых качеств и саморегуляции, однако у подростков они более выражены, чем у младших школьников;

- существует прямая взаимосвязь саморегуляции в учебной деятельности с волевыми качествами младших школьников и подростков, особенно с настойчивостью, силой воли, инициативностью, выдержкой и решительностью.

Список литературы

1. Быков А.В. Становление волевой регуляции в онтогенезе: учеб. пособие. / А.В. Быков, Т.Н. Шульга. – М: Изд-во УРАО, 1999. – 168 с.

2. Плахотникова И.В. Взаимосвязь волевых качеств и проявлений саморегуляции произвольной активности / И.В. Плахотникова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 3. – С. 63-68.
3. Свешникова Е.М. Влияние волевых качеств младшего школьника на успешность учебной деятельности / Е.М. Свешникова // Психология обучения. – 2009. – № 5. – С. 33–40.

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

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск II

Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(7 апреля 2015г.)

г. Самара
2015 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 08.04.2015.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 23,86.
Тираж 250 экз. Заказ № 151.

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