

НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



**ЭВОЛЮЦИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
НАУК**

**Сборник статей
Международной научно-практической конференции
23 июня 2014 г.**

**Уфа
АЭТЕРНА
2014**

УДК 00(082)
ББК 65.26
Э 33

Ответственный редактор:
Сукиасян А.А., к.э.н., ст. преп.;

Э 33 **Эволюция психолого-педагогических наук:** сборник статей
Международной научно- практической конференции (23 июня 2014 г, г. Уфа). -
Уфа: Аэтерна, 2014. – 40 с.
ISBN 978-5-906763-46-4

Настоящий сборник составлен по материалам Международной научно-
практической конференции «**Эволюция психолого-педагогических наук**»,
состоявшейся 23 июня 2014 г. в г. Уфа.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных
сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности
несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской
редакции.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906763-46-4

© Коллектив авторов, 2014
© ООО «Аэтерна», 2014

СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Происходящие в мире процессы глобализации образовательного пространства, частью которых являются интегративные процессы, несут в себе большой потенциал для развития гуманитарного образования в нашей стране. Перспективы его обновления делают настоятельной задачей подготовки профессионала, способного к проектированию собственной деятельности в различных социокультурных ситуациях, готового находить пути решения возникающих проблем независимо от частных обстоятельств, вырабатывать особую стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

Основным условием реализации этих требований, определяющим ориентиры высшего педагогического образования, является переход к новой образовательной парадигме, доминирующим фактором которой выступает культура, воспитание «человека культуры».

Термин «культура» имеет латинское происхождение. Первоначально он означал возделывание почвы, ее культивирование. В дальнейшем слово «культура» стало употребляться в более обобщенном значении. В настоящее время под культурой в общем смысле понимают все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности.

На протяжении десяти лет все большую роль в жизни общества играет проектирование. Оно охватывает практически все сферы деятельности человека. По мнению ряда ученых (И.А. Зимняя, Н.В. Матяш, В.Ф.Сидоренко и др) современный этап развития общества можно охарактеризовать как «всепоглощающую проектность», выступающую в качестве гармоничного взаимодействия человека с природой, обществом. На фоне этого в конце 70-х гг. 20 века ряд введено понятие проектной культуры. В настоящее время проектная культура привлекает не только внимание исследователей, но и является одной из составляющих современного образовательного процесса.

Так, Ю.Л. Хотунцев под проектной культурой понимает знания, умения и готовность определения потребностей и возможностей деятельности при выполнении проекта, сбор, анализ и использование полезной для выполнения проекта информации, выдвижение спектра идей выполнения проекта, выбор оптимальной идеи, исследование этой идеи, планирование, организация и выполнение работы по реализации проекта, включая приобретение дополнительных знаний и умений, оценка проекта и его презентация.

М.Н. Ахметова считает, что проектная культура учителя – составная часть его профессионально-педагогической культуры, совокупность «проектных» способов инновационного преобразования педагогической действительности на основе прогнозирования, планирования, конструирования и моделирования образовательно-воспитательных явлений, процессов и систем.

По определению Т.В. Горбуновой, «проектная культура специалиста инженерно-педагогического профиля представляет сложную, многоуровневую, динамическую систему профессиональных качеств, ориентированных на управление качеством

технологического и профессионального образования в различных типах образовательных учреждений.

Проектная культура студентов технического вуза рассматривается С.И. Кружковой как интегративное свойство личности, активно реализующееся в индивидуальной продуктивной деятельности проектирования и являющееся предпосылкой эффективной профессиональной деятельности после окончания вуза, а Ю.В. Веселовой как способ творческой самореализации человека, который продуцирует предметный мир, являющийся носителем идеалов и ценностей мира духовного, преобразовывает среду жизнедеятельности в соответствии с данными идеалами и ценностями.

По мнению В.А. Чернобытова, понятие «проектная культура» является интегральным, и ее можно определить как «социально-прогрессивную, творческую деятельность субъектов образовательного процесса во всех доступных им сферах бытия и сознания».

Проектная культура включает в себя:

1. Ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды, причем вне зависимости от того, возникли ли они сами собой, в ходе исторического роста среды, или были встроены в нее согласно воле проектировщиков. Это и образы, наблюдаемые в среде, и образы, замысливаемые и как-то документируемые проектировщиками. Важна их принципиальная средовая отнесенность, принадлежность среде. Это - экологическая составляющая проектной культуры.

2. Творческие концепции, являющиеся содержанием творческого сознания, и программы, являющиеся содержанием творческой воли, а также методики, эвристики и поэтики, в терминах которых операционализируются текущие творческие замыслы проектировщиков. Это - концептуальная составляющая проектной культуры.

3. Наконец, в нее входят мыслимые, чувствуемые, осязаемые ценности данной проектной культуры и достижимые в ней ценностные состояния творческого сознания/воли, необходимые для личностной реализации проектного процесса. Это – аксиологическая составляющая проектной культуры.

Личность, овладевшая проектной культурой - это субъект, способный самостоятельно осуществлять проектировочную деятельность "от замысла до результата", вплоть до проектирования и реализации индивидуальных программ жизнедеятельности. В основании таких способностей лежат:

- ценностно-смысловое самоопределение личности;
- овладение личностью базовыми сторонами человеческой культуры;
- гармонизация личности (гармония с обществом, природой и самим собой);
- уровень образованности личности;
- индивидуально-типологические особенности личности.

Список использованной литературы:

1. Беляева А.П. Методология и теория профессиональной педагогики / Ин-т профтехобразования РАО. – СПб.; Радом, 1999. – 480 с.

2. Лавров, М.Л. Этапы формирования проектной культуры учителя технологии [текст] / М.Л. Лавров //XV Международная конференция «Проблемы технологического образования в школе и вузе»/Под ред. проф. Ю.Л. Хотунцева. - Москва. – 2009.

©М.Н. Барина

МЕТОД ИДЕОМОТОРНЫХ ТРЕНИРОВОК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Современный этап развития художественной гимнастики характеризуется повышенными требованиями к уровню физической подготовленности гимнасток. Трудность отдельно взятых элементов и соревновательных композиций стремительно возрастает, увеличивается объем и интенсивность тренировочной нагрузки, количество и продолжительность соревнований. Однако многие методики, разработанные более 20 лет назад, не позволяют достичь гимнасткам высоких соревновательных результатов. В связи с чем, тренеры ведут поиски средств и методов, соответствующих современным требованиям художественной гимнастики [9]. Одним из таких методов повышения подготовленности гимнасток можно считать метод идеомоторных тренировок, который может быть использован на всех этапах подготовительной деятельности у гимнасток.

Слово «идеомоторный» произошло от древнегреческого слова *idéa* — идея, образ, и латинского слова *motor* — приводящий в движение. Под понятием «идеомоторный» понимаются представление, мысленный образ движения связанного с мышечно-двигательными ощущениями спортсмена. В свою очередь, идеомоторный метод был предложен в конце XX века такими авторами как А.В. Алексеевым, А.А.Белкиным, В.Я. Дымерским [2, 3, 4]. Они считали, что при правильной его организации в каждом виде спорта, в том числе при подготовке гимнасток, может существенно повысить «мышечную выносливость», спортивную работоспособность, способствовать сохранению техники сложных упражнений после перерыва в тренировках, помочь при психорегуляции эмоциональных состояний спортсменов перед соревнованиями. Идеомоторика также эффективна при психорегуляции эмоциональных состояний спортсменов перед соревнованиями.

Суть метода идеомоторных тренировок заключается в планомерной выработке у спортсмена активных и сознательных представлений и ощущений осваиваемого навыка и отработываемого технического приема. Идеомоторный метод позволяет гимнасткам, как реально представлять выполняемые двигательные навыки, так и овладевать ими, направляя свой взгляд на себя со стороны. Данный метод позволяет:

- мысленно воссоздать четкий образ движения;
- мысленно исполнить разучиваемое движение в замедленном темпе;
- представить позу тела, наиболее близкую к его реальному положению в момент практического выполнения разучиваемого движения.
- полно погрузиться в мысленный образ движения вплоть до начала реального движения вслед за идеомоторными представлениями;
- многократно мысленно представить упражнения для создания устойчивых нервных связей между головным мозгом и мышцами.

Воздействие идеомоторной тренировки на гимнасток выражается в том, что за счет использования мышечного потенциала происходит неосознанная и невидимая иннервация

мышц, импульсная структура которой соответствует ощущаемым, представляемым или воображаемым движениям.

А.А.Белкин отмечает, что наилучшие результаты применения идеомоторной тренировки достигаются в сочетании с физической тренировкой. При этом влияние идеомоторной тренировки на формирование умений и навыков наиболее эффективно, когда обучаемый уже имеет опыт выполнения упражнений. Им установлено, что идеомоторная тренировка дает возможность установить ошибки техники выполнения тех или иных элементов [4]. Отсюда следует, что достижению желаемого результата в идеомоторной тренировке способствуют такие факторы как: хорошая взаимосвязь успешно функционирующей программирующей системы (мозга) и исполняющей системы (опорно-двигательного аппарата); активная деятельность; мысленное воспроизведение движений в точном соответствии с ритмом реальных действий.

Таким образом, чтобы применение метода идеомоторной тренировки оказалось наиболее эффективным, необходимо:

во-первых, создать предельно точный мысленный образ данного движения, на первых порах хотя бы зрительный;

во-вторых, перевести этот образ, сохраняя его высокую точность, на рельсы идеомоторики, то есть сделать движение таким, чтобы вслед за его мысленным образом начали (пусть еле заметно) функционировать соответствующие мышечные группы;

в-третьих, подобрать программирующее словесное оформление хотя бы для наиболее главных - опорных - элементов в отрабатываемом движении.

Список использованной литературы:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебник для студентов вузов - изд. 6-е - перераб. и доп. / Г.С.Абрамова. - М.: Академический проспект, 2001. - 320 с.
2. Алексеев, А.В. Преодолей себя. Психическая подготовка в спорте / А.В.Алексеев. - Изд. 5-е, перераб. и доп. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 352 с.
3. Дымерский, В.Я. Некоторые проблемы формирования личности профессионала / В.Я.Дымерский. - М.: Наука, 1980. - 123 с.
4. Белкин, А.А. Идеомоторная тренировка в спорте / А.А.Белкин. -М.: ФиС, 1983. – 128 с.
5. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е.П.Ильин. - СПб.: Питер, 2009. - 352 с.
6. Лобзин, В.С. Аутогенная тренировка / В.С.Лобзин, М.М.Решетников. - М., 1986. - 152 с.
7. Психофизиологические проблемы профессиональной подготовки специалистов гражданской авиации: межвуз. темат. сб. науч. тр. / Акад. гражд. авиации; [редкол.: Ю.З. Захарьянц (отв.ред.) и др.]. - СПб.: ОЛАГА, 1993.- 53 с.
8. Пуни, А.Ц. Очерки психологии и спорта / А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1959. – 308 с.
9. Цепелевич, И.В. Сопряженное развитие физических способностей на этапе углубленной подготовки в художественной гимнастике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И.В.Цепелевич; СПбГ АФК им. П.Ф.Лесгафта. — СПб., 2007. — 164 с.
10. Vrouziune, M. Molinaro С. Ментальные образы в сочетании с физической практикой для восприятия и двигательных навыков / М.Vrouziune, С.Molinaro. – 2005. - №101 (1): 203
- 11.

© А.В. Воронина, Д.М. Юланова 2014

К. А.Коваленко, студентка 2 курса факультета физической культуры,
Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный
университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

О. А.Козырева, к. п. н., доцент,
Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный
университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОНЯТИЙ В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА

Одной из форм определения сформированности культуры самостоятельной работы педагога (КСР) является анализ продуктов профессионально-педагогической деятельности. В нашем случае – любое подтверждение данной истины является одним из доказательств качества формирования КСР будущего педагога по ФК.

Приведем определения, моделированные в соответствии со спецификой будущей профессионально-педагогической деятельности, построенной в структуре детерминации и визуализации знаний современной методологии, практики моделирования детерминаций категории «воспитание» [1-3] и возможности гуманно-личностного самовыражения педагога в структуре его включения в условия непрерывного профессионального образования.

Воспитание с точки зрения аксиологического подхода – это ресурс выявления специфики и вариативной устойчивости социальных ценностей, предопределяющих качество и результат становления и развития личности в различных направлениях взаимодействия, акцентируемых нами на социализации и самореализации (спорт, наука, искусство, культура), системно трансформирующих все гносеолого-дидактические, деятельностно-практические, аксиолого-акмеологические механизмы и ресурсы, условия и модели в решении противоречий и задач устойчивого развития единиц и целого ноосферы или антропосреды (Коваленко К. А., 2014).

Воспитание с точки зрения культурологического подхода – это механизм формирования мировоззрения, системы ценностей, моделей взаимодействия в культуре и деятельности, предопределяющих качество продуцирования благ и ценностей в микро-, макро-, мезо-масштабах субъекта ведущей деятельности, группы и общества в целом (Коваленко К. А., 2014).

Воспитание с точки зрения эзотерического подхода – это процесс выявления и верификации способов, форм, методов, ресурсов принятия, обобщения, трансформации, модификации социального опыта, предопределяющих качество жизни и жизнеспособности и личности, и общества, построенных в соответствии с идеями гуманизма и нравственности, веры в позитивное и божественное, предрешенное и изменяемое в жизни и способах саморазвития и самореализации личности (Коваленко К. А., 2014).

Воспитание с точки зрения здоровьесбережения – это процесс детерминации и реализации основ здоровьесбережения в структуре включения субъекта воспитательно-образовательной среды в систему постановки и решения противоречий субъектно-средового генеза, реализующих в решении идеи и замыслы неустанного развития и обогащения и личности, и среды, сводимого в нашем случае к накоплению, сохранению, трансформации и ретрансляции социального опыта, применения его в структуре ведущей деятельности и общения, сменяющейся от игры до трудовой практики, определяющей и модифицирующей продукты деятельности в ресурсах их продуцирования и распределения

в соответствии с потребностями и возможностями субъекта ведущей деятельности и социума (Коваленко К. А., 2014).

Воспитание с точки зрения личностного подхода – это процесс и ресурс, продукт и условие выявления перспектив самодетерминации, саморазвития, самореализации, самосовершенствования, предопределяющий визуализацию и использования определенного уровня знаний и культуры не только данного субъекта, но и социума в целом (Коваленко К. А., 2014).

Воспитание с точки зрения акмеологического подхода в структуре занятий лыжными гонками – это процесс определения вершин спортивных достижений (разряды, звания), верифицирующий истинность постановки и решения субъектно-средовых противоречий, непосредственно связанных с занятиями лыжной подготовкой, как следствие, продуцирующих различные эффективные методики и технологии тренировочного процесса и педагогического взаимодействия, а также запрограммированных результатов, построенных в соответствии с условиями нормального распределения и индивидуальными способностями и требованиями, возможностями и ограничениями социума и ноосферы в целом (Коваленко К. А., 2014).

Список использованной литературы

1. Зауэр, Е. О. Некоторые особенности детерминации категории «воспитание» в структуре идей здоровьесбережения / Е. О. Зауэр, Н. Г. Зауэр, О. А. Козырева // Экономика. Теория и практика: матер. Междун. науч.-практ. конфер. (24 апреля 2014 г.) ; в 3х ч. Ч.2. ; отв. ред. А. А. Зарайский. – Саратов: издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», 2014. – С. 18-19.

2. Рамазанова, К. А. Возможности и специфика детерминации категории «воспитание» будущими педагогами по физической культуре / К. А. Рамазанова, К. В. Синев, О. А. Козырева // Наука и общество в условиях глобализации: матер. Междун. науч.-практ. конференции (Уфа, 21-22 апреля 2014 г.). – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2014. – С. 21-23.

3. Ситникова, А. Ю. Возможности детерминации категории «воспитание» как ресурс формирования культуры самостоятельной работы педагога / А. Ю. Ситникова, А. В. Шелегина, О. А. Козырева // Информационная среда и ее особенности на современном этапе развития мировой цивилизации: матер. III Междун. науч.-практ. конфер. (17 марта 2014 г.); отв. ред. А. А. Зарайский. – Саратов: Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», 2014. – С. 78-79.

© К. А. Коваленко, О. А. Козырева, 2014

УДК 378.1; 371.3

Е. В. Кокорников, студент 2 курса факультета физической культуры, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

С. А. Кириенко, администратор, хоккейный клуб «Металлург», г. Новокузнецк, Российская Федерация

О. А. Козырева, к. п. н., доцент, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК РЕСУРС И УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТРЕНЕРА ПО ХОККЕЮ

Педагогическое моделирование – это метод продуцирования идеальных и материальных ресурсов и педагогических средств, фасилитирующих постановку, визуализацию,

верификацию, модификацию, оптимизацию, реконструкцию, ретрансляцию, изучение, обобщение, систематизацию, применение, адаптацию и прочие педагогически определяемые направления педагогической деятельности, непосредственно связанной с решением задач и противоречий целостного педагогического процесса. В структуре подготовки юного хоккеиста к самостоятельному профессионально-педагогическому труду он проходит этапы профессионального самоопределения, профессионального обучения, профессионального труда, определенная часть хорошо занимающихся (эффективно успевающих в саморазвитии и самореализации) хоккеистов выбирают путь тренерской деятельности. И эта возможность определяет новый цикл становления и роста профессионально-педагогического мастерства в области подготовки хоккейной команды.

Определим возможности педагогического моделирования в системе постановки, визуализации, верификации и решения задач продуктивной самореализации тренера по хоккею, предварительно уточнив рассматриваемые понятия с процессуальной стороны детерминации, заложив в основу тенденции детерминации и моделирования, описанные в работах [1-3].

Продуктивная самореализация тренера по хоккею – это процесс и система подготовки и коррекции взаимоотношений и продуктивного саморазвития личности тренера в структуре постановки и решения задач и противоречий, связанных с успешностью включения спортсменов-хоккеистов в структуру их подготовки к соревнованиям, ситуативного и долговременного самоутверждения через продукты деятельности, связанные с хоккеем.

Педагогическое моделирование в системе постановки, визуализации, верификации и решения задач продуктивной самореализации тренера по хоккею предопределяет получение следующих результатов:

1. Ситуативное, научно обоснованное и социально востребованное педагогическое моделирование дефиниций категориальных явлений и научного аппарата, непосредственно связанных с подготовкой спортсменов к соревнованиям и качественному выступлению на них, формируют потребность тренера по хоккею в принятии и визуализации условий его включения в систему научно-исследовательской работы через качественное формирование культуры самостоятельной работы, детерминирующей условия и специфику самореализации и самосовершенствования личности в структуре ведущей деятельности и хобби.

2. Гуманизм и специфика выборки спортсменов, занимающихся хоккеем, (соблюдение условий нормального распределения способностей) в структуре решения возможностей качественного продуцирования и использования в личной практике тренера педагогических средств и педагогической поддержки спортсмена-хоккеиста, включенного в команду подготовку, предопределяют все звенья педагогически моделируемых и корректируемых процессов, непосредственно связанных с занятиями хоккеем.

3. Повышение уровня притязаний и самооценки личности в контексте формирования внутренней мотивации способствует сохранению позитивного эмоционального фона педагогического взаимодействия и, как следствие, сохранения здоровья, ускорения процессов, связанных с восстановлением организма после тренировочного и соревновательного периодов, повышение уровня акмепроектирования в детерминации и верификации будущих результатов ведущей деятельности, определившихся объективно в согласованной поддержке с модифицируемой профессионально-педагогической страховкой результатов ведущей деятельности хоккеиста.

Выделенные три направления будут описаны с использованием историко-статистических и графологических методов анализа результатов деятельности в ХК «Металлург» (г. Новокузнецк).

Список использованной литературы

1. Зубарев, А.В. Некоторые особенности использования шкалирования в структуре моделирования оценок и отметок / А. В. Зубарев, О. А. Козырева, Э. А. Меркушева // Мир на пороге новой эры. Как это будет?: матер. Междун. науч.-практ. конфер. (Саратов, 21 мая 2014 г.): в 2-х ч., Ч.1.; отв. ред. А.А. Зарайский.- Саратов: изд-во ЦПМ «Академия Бизнеса», 2014. – С. 61-62.

2. Козырева, О.А. Возможности технологии системно-педагогического моделирования в структуре решения субъектно-средовых противоречий /О.А. Козырева, Д.А. Сазонов, Е.Ю. Шварцкопф //Экономика. Теория и практика: матер. Междун. науч.-практ. конфер. (Саратов, 24 апр. 2014 г.): в 3х ч., Ч.2.; отв. ред. А. А. Зарайский.- Саратов: изд-во ЦПМ «Академия Бизнеса», 2014.- С. 69-70.

3. Слепышев, А.В. Некоторые особенности использования технологии системно-педагогического моделирования в структуре подготовки будущих тренеров по хоккею /А.В. Слепышев, С.А. Кириенко, О.А. Козырева //Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе современного образовательного учреждения: матер. II Междун. заоч. науч.-практ. конфер.- Чебоксары: ЦДИП «Неб», 2014. – С.221-223.

© Е. В. Кокорников, С. А. Кириенко, О. А. Козырева, 2014

УДК 37.01 (37.013)

А.С.Лобанова

ассистент кафедры педагогики и психологии общего и профессионального образования, Гуманитарного института филиала Северного (Арктического) федерального университета в г. Северодвинске, г. Северодвинск, РФ.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.

Современные условия жизни в многонациональном российском обществе, интеграция в мировое сообщество предполагает развитие качеств личности, позволяющие успешно адаптироваться и полноценно жить в мире многообразия культур, идей, мировоззрений. Как указывают социологические исследования, «увеличение проявлений культурной нетерпимости в настоящее время означает, что современный молодой человек ещё не совсем готов к диалогу с другой культурой», [3, с.3]. В последние десятилетия актуальным для психолого-педагогических исследований становятся вопросы воспитания толерантности и поликультурности как качеств личности. В данном направлении разработаны документы федерального значения (Федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе» и Концепция поликультурного образования РФ), которые предъявляют требования к системе образования по созданию системы мер по формированию толерантности и поликультурности. Возникает противоречие в необходимости формировать данные качества личности и практической реализацией данных программ, что частично обусловлено и недостаточной теоретической неразработанностью проблемы. В данном докладе рассматриваются проблемы изучения толерантности и поликультурности в современных психолого-педагогических исследованиях.

Одной из важных проблем в современных исследованиях заключается в определении содержания понятий «толерантность» и «поликультурность». Оба понятия определяются как интегративное качество личности, включающее в себя идентичный набор умений (признание прав другого человека и различных мнений; готовность принять представителей других народов и культур такими, какие он и есть, взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения), которыми необходимо овладеть человеку. Так, например, Вавилова Е.О. определяет поликультурность как «интегративное личностное качество, которое включает культурную самоидентификацию; позитивную установку субъекта на сотрудничество с представителями различных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп); базируется на общей культуре (эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой) и проявляется в межкультурном взаимодействии как уважение к другой культуре; осознание и преодоление негативных культурных стереотипов; признание альтернативных мнений; позволяет реализовать потенциал социокультурных практик», [3, с. 11]. Толерантность определяется через идеи признания и уважения, «равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения и позиции», [4, с.34]. Толерантность – это поведенческая норма, которая вырабатывается на основе изучения культуры своего и других народов и формирования эмоционально-положительного отношения к ним. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков отмечают: «Вне всякого сомнения, толерантность как качество личности и феномен общественного бытия принадлежит к числу высших, базовых ценностей культуры. Она входит в состав смысловых единиц жизни и фактом своей значимости предписывает создание таких моделей образовательного процесса, которые бы исходили из жизненной практики толерантной культуры и основывались на субъектном опыте толерантных отношений участников процесса», [1, с. 79].

Описательный характер определений объясняется многомерной природой толерантности и поликультурности, которая затрагивает многие стороны жизни человека, связанные с идентичностью, уровнем образованности и культурного развития и др. Четких критериев для разграничения понятий «толерантность» и «поликультурность» в научных работах не представлено. Проблема определения рассматриваемых понятий в психолого-педагогических исследованиях порождает за собой ряд других, таких как определение содержания образования и методов формирования, определение уровней сформированности данных качеств личности и др. Стоит отметить, что в современных исследованиях не представлены работы сравнительного характера этих понятий.

Одной из проблем так же является соотношение понятий «толерантность» и «поликультурность» в психолого-педагогических исследованиях. При анализе источников выявляются противоположные точки зрения, которые можно свести к трем позициям. Первая точка зрения связана с трактовкой толерантности как составляющей поликультурного образования. В таком понимании представлены в исследованиях М.А. Абсатовой, О.Е. Гукаленко, Е.О. Вавиловой, Ю.А. Карягиной, Л.В.Ивановой, Ю.В.Агранат и др. Чаще всего, толерантность включают в мотивационно-ценностный компонент формирования поликультурности, рассматривается как терпимое и положительное отношение к культурным особенностям.

Вторая точка зрения представлена противоположной позицией: поликультурность выступает как составляющая формирования толерантности либо рассматривается как принцип формирования данного качества личности. Понимание поликультурности как составляющей формирования толерантности близко к исследованиям этнической

толерантности (выделяется по объекту исследования - этнос и культурные различия), [1,8]. Н.Б. Ромаева рассматривает поликультурность как принцип образовательной среды, как характеристику коллектива образовательного учреждения, предлагает строить учебно-воспитательный процесс с учетом этого принципа, [10].

Третья точка зрения находится на позиции объединения и взаимосвязи данных понятий на равных позициях. Так, Рыкова С. В. рассматривает воспитание толерантной личности в процессе поликультурного образования, [11]. Тахохов Б.А., Н.А. Богатых рассматривают понятие поликультурная компетентность, которая понимается как знание и принятия человеком культурного многообразия мира, доброжелательное отношение к любой культуре. Толерантность они рассматривают как сопряженную категорию, и не только как качество личности, но и структурное образование, направленную на максимальную адаптированность личности, [13]. Костикова Л.П. указывает на идею многокультурного образования Дмитриева Г.Д., которое понимается более широко и включает в себя не только полиэтничность, но и субкультурные характеристики (пол, возраст, географическое происхождение, телосложение и т.д.). Как и многие исследователи, он уверен, что только тот человек способен к развитию толерантности, который имеет прочную культурную идентичность, [9]. Данные точки зрения по своей значимости близки к воспитанию толерантности и поликультурности как взаимосвязанных понятий, которые не противоречат друг другу, а взаимно обогащают. Представляется, что именно такая позиция может быть перспективная в исследовании данного вопроса.

В современных психолого-педагогических исследованиях представлены разные точки зрения на понятия толерантности и поликультурности, понимаемые как качества личности, принципов организации образовательной среды, компетентность и др. Трудность заключается в точном определении данных понятий, отсутствие четких критериев их разграничения, поиске инструментов их измерения и методов формирования. До настоящего времени данные понятия рассматривались достаточно часто как отдельные либо составляющие друг друга, но дальнейшее развитие исследований в данном направлении видится в совместном рассмотрении и обогащении, взаимосвязи данных понятий, разработка интегрированных программ по формированию данных качеств личности.

Список использованной литературы:

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. - 2003. - № 3. - С. 78 – 82
2. Абсатова М.А. Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников: автореф. дис. . д-ра пед. наук Текст. / М. А. Абсатова. Республика Казахстан, Алматы, 2009. - 44с.
3. Вавилова Е.О. Развитие поликультурности студента в персонифицированном обучении: автореферат дисс. канд.пед.наук: 13.00.01 - Оренбург, 2013. – 40 с.
4. Головатая Л.Г. Толерантность как проблема философии образования : дисс. канд. филос. наук. - Ставрополь, 2006. - 179 с.
5. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика:[Монография]. – Ростов н/Д: РГПУ, 2003. – 510 с.
6. Иванова Л.В., Агранат Ю.В. Педагогические условия формирования поликультурной личности студентов в контексте обучения иностранному языку в вузе // Фундаментальные исследования. - № 1. - 2013. - С. 82-84
7. Карягина Ю. А. Воспитание поликультурности подростка в образовательном процессе: диссертация канд. пед. наук, 13.00.01 - Оренбург, 2007. – 24 с.

8. Ключник И.В. Формирование толерантности у молодежи в современных условиях: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. - Белгород, 2005. - 250 с.

9. Костикова Л.П. Идеи поликультурности в рамках российского образовательного пространства // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/idei-polikulturnosti-v-ramkah-rossiyskogo-obrazovatel'nogo-prostranstva>

10. Ромаева Н.Б. Реализация принципа поликультурности в процессе формирования конфессиональной толерантности студентов // Труды Международной научно-практической Интернет-конференции «Инновации в образовании: пути и средства реализации». – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. - ... с.

11. Рыкова С.В. Воспитательный потенциал поликультурного образования и его реализация в современной школе, дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. - Москва. – 2005. – 259 с.

12. Степанов В.П. Феномен толерантности // Классный руководитель. - 2004. - № 3. - С. 5 – 14.

13. Тахохов Б. А., Богатых Н.А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов // Высшее образование. – 2008. - № 3. - С. 24-26

© А.С. Лобанова, 2014

УДК 37

I. N. Naidenova

senior teacher of the Department
of English Language for Humanities
Northern (Arctic) Federal University
named after M. V. Lomonosov
Arkhangelsk, the Russian Federation

THE DIDACTIC MAINTENANCE IN UNIVERSITY STUDENT'S ACQUISITION OF THE LANGUAGE COMPETENCE

Current stage of development of higher education deals with the implementation of competence approach ideas. But the educational practice shows that the provision of this approach is extremely slow realized. And the didactic maintenance in university student's acquisition of the language competence is in a great demand.

The issue of the didactic maintenance acquisition of language competence is crucial, due to international activities involving universities into various projects and programs for exchange of students. The number of foreign students from near and far abroad studying on full-time and part-time are constantly increased. Universities are required to become a research and production complex, centres of conservation and enhancement of culture.

According to the issue the following to be answered:

- Specification of the concept: language competence
- Development of the scientific concept: didactic maintenance in university student's acquisition of the language competence

The term "competence" was coined by Avram Naom Chomsky. It meant knowledge of the language system in a contrast to its possession in real situations [3, p. 45].

The difficulty arises when we come across the term "competence" because it can be translated into Russian in two ways: «компетенция» and «компетентность».

To define the term «language competence» we share the idea of E.D. Bozovich, who defines it as “skills to operate a system of complex linguistic material in various activities, which allows considering it as a complex that includes knowledge about language and language experience” [2, p.61].

However, in teaching sciences there is no unanimity on the set of didactic ideas to ensure the efficient acquisition of language competence.

The concept of “didactic maintenance” includes a whole range of concepts: didactic purposes, the content of education, learning, forms of learning, learning tools, methods, approaches. Therefore, there is a need to clarify the concept of “the didactic maintenance”.

Skibitskiy E. G. says: “Under the didactic maintenance we mean a complex of meaningful educational information interconnected by didactic aims and objectives of education and training on different media, designed to meet the requirements of Psychology, Pedagogy, Valeology, Information Technology and other sciences and used for distance education (which content meets the requirements of educational standards) [5, p. 21].

One of the significant concepts including in the didactic maintenance in university student’s acquisition of language competence is a method. There are lots of teaching methods, among them: Grammar Translation Method, Audio-Lingual Method, Suggestopedia, Direct Method, Silent Method, Total Physical Response Method, Communicative Method, Neuro-Linguistic Programming, Tandem Language Learning, CLIL and others.

Each of them has their advantages and disadvantages. However, it is increasingly important in our global, technological society to use an effective method of teaching, where knowledge of another language helps learners to develop skills in their first or home language and also helps them to communicate ideas about science, arts and technology to people around the world.

CLIL is an approach or method which integrates the teaching of content from the curriculum with the teaching of non-native language. It gives learners a different learning experience compared with most foreign language teaching because in a CLIL classroom, the curricular subject and new language are taught together. Thinking and learning skills are integrated too [1, p. 5].

In short, CLIL is dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language [4, p. 9]. CLIL is a tool for the teaching and learning of content and language. The essence of CLIL is integration [4, p.11].

It is student’s desire to understand and use the content that motivates him or her to learn the language [4, p.11].

CLIL consists of 4 components (*4Cs*): content, communication, cognition and culture (Coyle, 2007; Coyle, Hood and Marsh, 2010). This is useful description because the integration of content, communication, cognition and culture is one way to define teaching aims and learning outcomes [1, p.7]. Therefore, CLIL is a method with a synergetic effect.

To sum up ideas outlined above we should put our mind to the idea of synergy which will be able to make a major contribution to the creation of a new didactic system in the field of language education.

In conclusion, it needs to emphasize that the modern didactic maintenance in university student’s acquisition of language competence should meet the requirements of contemporary society and develop all components of didactic system, including teaching methods.

References:

1. Bentley Kay. The TKT Course. CLIL Module / Kay Bentley // Cambridge University Press, 2010. – 124p.
2. Bozhovic E.D. For the teacher of the language competence: the psychological aspect of language education / E.D. Bozhovich // Voronezh: NGO “MODEK”, 2002. – 287p.

3. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching Second Edition /I.L. Kolesnikova., O.A. Dolgina //Cambridge University Press and Drofa Publishers, 2008. – 432p.

4. Mehisto Peeter, Marsh David, Frigols Maria Jesus. Uncovering CLIL / Peeter Mehisto, David Marsh, Maria Jesus Frigols // Macmillan Publishers Limited, 2013. – 238p.

5. Skibitsky E.G. The didactic maintenance of the distance educational process / E.G Skibitsky // Distance Education. – 2000. – №1.

© I. N. Naidenova, 2014

УДК 378.1; 371.3

Н. П.Пичугин, студент 2 курса факультета физической культуры, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

О. А.Козырева, к. п. н., доцент, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПО ФК

Построение педагогического взаимодействия в современном воспитательно-образовательном пространстве строится в соответствии с ценностями и нормами культурно-исторического континуума, определяющего гуманизм и нравственность основой построения всех полисубъектных отношений, сводимых современной педагогической теорией и практикой к системе принципов педагогического взаимодействия, верифицирующей и иллюстрирующей качество организации педагогической и профессионально-педагогической деятельности. В структуре изучения современных разделов педагогики как области научного знания будущие педагоги неоднократно акцентируют внимание на построении основ педагогического взаимодействия и его качества в структуре визуализации и решения субъектно-средовых противоречий воспитательно-образовательного пространства [1-2].

Представим систему принципов педагогического взаимодействия педагога по физической культуре (ФК) с обучающимися образовательного учреждения (ОУ) в структуре постановки и решения задач здоровьесбережения на уроках физической культуры в школе (Пичугин Н. П., 2014):

1. Принцип научной организации и модификации педагогического взаимодействия в структуре решения задач оздоровления обучающихся и формирования у них потребности в здоровом образе жизни (ЗОЖ):

- принцип последовательности, системности и систематичности в планировании и организации педагогического взаимодействия;

- принцип культуросообразности и природосообразности выбора методов, форм, ресурсов, технологий педагогического взаимодействия, фасилитирующего включения личности обучающегося в систему социальных и профессиональных отношений;

- принцип ценностно-смысловой направленности педагогического взаимодействия в ресурсах единства целей и ценностей педагогического взаимодействия;

- принцип учета индивидуальных особенностей субъектов педагогического взаимодействия;
- принцип сотрудничества в коллективе обучающихся, педагогов, родителей и лиц, заменяющих родителей;
- принцип единства сознания и деятельности, теории и практики, репродуктивного и продуктивного в становлении личности и реализации условий позитивного эмоционального фона ведущей деятельности и общения;
- принцип воспитания, обучения, образования, развития, социализации, формирования, просвещения, адаптации, фасилитации;
- принцип единства самовоспитания, саморазвития, самообучения, самообразования, самореализации, самоактуализации, самосовершенствования;
- принцип коллективного характера обучения и учета социального заказа в процессе педагогического взаимодействия;
- принцип учета нормального распределения способностей в детерминации и верификации качества решения педагогических задач, построенных в соответствии с приоритетами и нормами гуманизма и толерантности;
- принцип доступной педагогической поддержки личности обучающегося, включенного в систему подготовки к самостоятельной жизни;
- принцип социально и личностно значимого формирования культуры самостоятельной работы обучающегося и педагога;
- принцип ситуативности, неповторимости и ограниченности условиями процесса взаимодействия.

2. Принцип формирования потребности в самовыражении и самореализации, саморазвитии и самосовершенствовании в системе детерминации и регламентации двигательной активности как формы и способа сохранения и поддержания здоровья:

- принцип здорового, рационального питания и соблюдения режима дня;
- принцип оптимального выбора нагрузок и условий тренировочного процесса в структуре формирования двигательной активности, модели реализации наивысших достижений в спорте, профессионального самоопределения и самореализации продуктивной личности;
- принцип формирования основ общей физической подготовки как механизма самовыражения и самореализации, здоровьесбережения и самосовершенствования личности.

3. Принцип своевременного включения в систему непрерывного профессионального образования как гаранта будущего развивающейся личности.

В дальнейших работах будет подробно описана специфика и возможности построения педагогического взаимодействия в структуре моделированной системы принципов педагогического взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Казакова, С. Л. Особенности организации, направления и принципы воспитания детей (кадетов) в условиях детского дома / С. Л. Казакова, О. А. Козырева // Вестник педагогических инноваций. – №3 (23). – 2010. – С. 32-45.

2. Козырева, О. А. Возможность моделирования системы принципов педагогического взаимодействия как результат формирования культуры самостоятельной работы педагога / О. А. Козырева // Молодой ученый. – 2010. – № 11 (22). – Т. II. – С. 127-131.

© Н. П. Пичугин, О. А. Козырева, 2014

О ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Владение родным языком - это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться связно рассказывать. А.К. Аксёнова говорит: «Связная речь — это сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом» [1, с. 37].

Многочисленные исследования показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития: у них не развита собственная речь, словарный запас беден. Так как любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на деятельности и поведении ребенка, развитие речи становится актуальной проблемой в современном обществе.

По формулировке Р.Е. Левиной: «Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи» [5, с. 37-38].

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени. В связи с этим, Р.Е. Левина [5] выделила три уровня общего недоразвития речи: I уровень – «отсутствие общеупотребительной речи», II уровень – «начатки общеупотребительной речи», III уровень - «развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического недоразвития».

Позднее Т.Б. Филичева [6] выделила IV уровень речевого развития: «остаточные явления не резко выраженного общего недоразвития речи».

Связная речь детей II уровня общего недоразвития речи характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов. Как отмечает Р.Е. Левина [5], в свободных высказываниях у детей III и IV уровня общего недоразвития речи преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм.

Проблемой развития связной речи занимались многие учёные. Среди них К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.М. Леушина, Л.А. Пеньевская, О.И. Соловьёва, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, А.М. Бородич, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина и др.

В логопедии существуют различные подходы к вопросу формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

По мнению Р.Е. Левиной [5] задача логопеда заключается не только в том, чтобы научить детей пользоваться определенными словами и выражениями, но главным образом в том, чтобы вооружить их средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в

процессе общения и обучения. Выполнение этой задачи тесно связано с развитием познавательной деятельности детей.

По мнению Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [7] логопедическая работа по формированию устной речи предполагает обучение детей пользованию различными структурами предложений в течение нескольких периодов в зависимости от уровня общего недоразвития речи.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастокова, Т.Б. Филичева [4] в своей методике предлагают развивать связную речь по этапам: от однословного предложения с постепенным расширением количества слов до сложного предложения.

В.П. Глухов [2] приводит рекомендации по формированию связной речи детей в соответствии с периодами обучения (первый год - овладение навыками составления простых предложений, а затем небольших рассказов по вопросам, действиям и картинам, совершенствование навыков ведения диалога; составление простого описания предмета, коротких рассказов по картинкам и их сериям, рассказов-описаний, простых пересказов; составление рассказа по теме; второй год - закрепление полученных ранее навыков и совершенствование речи).

Вызывает интерес влияние устного народного творчества на развитие речи детей с общим недоразвитием речи, а также практическое применение устного народного творчества на занятиях по формированию связной речи детей данной категории.

Фольклор — это народная мудрость, знание о мире, выраженное в специфических формах искусства (песенное, танцевальное, чаще всего словесное). Устное народное творчество — это словесное творчество народа, не записывающего свои сочинения, а устно передающего его из поколения в поколение. Это словесность в жанрах: народный эпос, поэзия пестования, бытовой, потешный, игровой фольклор, пословицы, поговорки, сказки [3].

Произведения устного народного творчества своим содержанием и формой наилучшим образом отвечают задачам воспитания и развития ребенка, приспособлены к детским потребностям. Но ещё К.Д. Ушинским было замечено, что в семьях знают все меньше обрядов, забывают песни, в том числе и колыбельные. Отсутствие или нехватка времени у родителей на развивающее общение с детьми, а также невнимание к содержанию речи малыша, отсутствие её активизации со стороны родителей - приводит к проблемам в развитии речи детей.

Народное творчество – это неисчерпаемый источник педагогического материала, одна из основ речевого, нравственного, эстетического, патриотического воспитания, использование которого в работе с дошкольниками формирует интерес к нему, оживляет педагогический процесс, *оказывает особое влияние на эмоциональную и нравственную стороны личности.*

Несмотря на существующие методики, постоянно осуществляется поиск новых путей коррекции общего недоразвития речи, и устное народное творчество может быть успешно использовано на логопедических занятиях по формированию связной речи детей с данным нарушением.

Список использованной литературы:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М., ВЛАДОС, 2004.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. - М., 2004.
3. Детская литература: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. – М., Академия, 2005.

4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург, 1998.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М., Просвещение, 1967.
6. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 2000.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. - М., АЙРИС-ПРЕСС, 2004.

© О. В. Сафонова, И. А. Ревина, 2014

УДК 376.37

О.В. Сафонова, О.А. Воистинова

к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология дошкольного, начального и дефектологического образования», студент факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенский государственный университет Педагогический институт имени В.Г. Белинского Г. Пенза, Российская Федерация

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В настоящее время учителя начальных классов общеобразовательной школы часто сталкиваются с проблемами нарушений письменной речи. Дети путают буквы, пропускают их, пишут в зеркальном отражении либо добавляют ненужные буквы в слове. Очень часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность учеников, приплюсовывают эти ошибки к орфографическим. А между тем, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной работы, и если вовремя не начать корректировать эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться.

Р.И. Лалаева дает такое определение дисграфии. «Дисграфия - это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [3, с.5].

И.Н. Садовникова [5, 6] рассматривает дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, и данное нарушение не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения.

А.Н. Корнев [2] определяет дисграфию как стойкую неспособность овладения навыками письма, связывает эту неспособность с трудностями овладения фонетическим принципом русской орфографии.

Проблема нарушений письменной речи у школьников - одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися. И.Н. Садовникова [5] видит основную задачу школьного логопеда в своевременном выявлении и преодолении расстройства письменной речи, не допуская их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность учащихся, на последующие этапы обучения.

Чтобы работа школьного логопеда была более эффективной, ему необходима тесная связь с учителем начальных классов. И у логопеда, и у учителя общая цель – дать качественное образование школьникам. Для достижения этой цели учитель и логопед создают программу коррекционной работы, которая составляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, направлена на реализацию системы логопедической помощи детям с речевыми нарушениями в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в речевом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

Программа обеспечивает сопровождение детей с речевым недоразвитием, обучающихся в общеобразовательной школе, на логопедическом пункте. Продолжительность коррекционно-развивающего обучения составляет от одного года до четырех лет. В логопедический пункт зачисляются обучающиеся общеобразовательного учреждения, имеющие нарушения в развитии устной и письменной речи, препятствующие их успешному освоению общеобразовательных программ (дети с общим недоразвитием речи (1 кл.), фонетико-фонематическим недоразвитием речи (1-2 кл.), нарушением чтения и письма (2-3 кл.).

Задача логопеда – устранить речевые дефекты и развить устную и письменную речь ребенка до уровня, на котором он мог бы успешно обучаться в школе. В свою очередь, учитель продолжает речевое развитие ребенка, опираясь на усвоенные им умения и навыки, т.е. происходит интеграция логопедической работы и образовательно-воспитательного процесса, которая реализует следующие задачи:

- обеспечение своевременного выявления детей с трудностями адаптации, обусловленными речевым недоразвитием;

- определение особенностей организации образовательного процесса для рассматриваемой категории детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушения и степенью его выраженности;

- создание условий, способствующих освоению детьми с отклонениями в речевом развитии основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении;

- разработка и реализация коррекционно-развивающих рабочих программ, организация индивидуальных и (или) групповых занятий для детей с нарушениями в речевом развитии;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с речевым недоразвитием по вопросам речевого развития детей. [4]

Елецкой О.В., Горбачевской Н.Ю. разработана памятка для учителей, в которой говорится: «Одно из важнейших условий коррекционной работы — выработка единства требований к ученику-логопату со стороны учителя и логопеда. Логопед должен приложить максимум усилий, чтобы убедить учителя в необходимости очень внимательно и осторожно оценивать работу ученика-логопата. Дело в том, что эти ученики при всем своем желании и старании не в состоянии выполнить задания, особенно письменные, в соответствии с нормами, принятыми в школе. Задача логопеда, во-первых, обратить внимание учителя на то, что ошибки логопатического характера не должны засчитываться при оценке работы учащегося, а во-вторых, научить педагога отличать логопатическую ошибку от ошибки, обусловленной тем, что ученик не усвоил то или иное правило грамматики» [1, с.36].

Учитель начальных классов, помогает выявить детей, имеющих нарушения в формировании речевой системы и направляет их на диагностику к логопеду. В ходе совместной работы учителя начальных классов и логопеда происходит развитие и коррекция детей с нарушениями письменной речи.

Выпуск из логопедической группы так же должен осуществляться после подробного совместного анализа речевой динамики каждого из учащихся логопедом и учителем начальных классов. Поскольку, часто работа по закреплению определенных речевых навыков не требует активной работы логопеда, на помощь может прийти учитель начальных классов.

Таким образом, взаимодействие учителя начальных классов и логопеда оказывает только положительное воздействие на обучение детей, имеющих речевые нарушения и необходима для оптимизации учебного процесса.

Список использованной литературы:

1. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. М.: ТЦ Сфера, 2007 г.
 2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. - СПб., 1995;
 3. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. - М., 1989;
 4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М.: Просвещение, 2011 г.
 5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. - М.: Просвещение, 1983;
 6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997;
- © О.В.Сафонова, О. А. Воистинова, 2014

УДК 37.025.7

А.М. Ситдиков, преподаватель кафедры физико-математических дисциплин
и информационных технологий
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма
г. Казань, Российская Федерация

ОБЩЕНИЕ И ЕЁ РОЛЬ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Проблема общения занимает одно из важнейших мест в психологии, и рассматривается как важнейший фактор формирования личности, и обязательное условие существования человека.

Общение определяется как специфическая форма деятельности и как самостоятельный процесс взаимодействия, необходимый для реализации других видов деятельности личности. Нас интересует аспект проблемы, связанный с изучением развития умственных способностей в условиях совместной деятельности.

Теоретическую и экспериментальную разработку проблема совместной деятельности получила в работах Е.В.Шороховой, Я.Янушека, Р.С.Немова, В.Д.Ляудис, А.И.Донцова, Е.М.Дубовской, В.В.Рубцова, Т.А.Гоноховой и др.

Разрабатывая концепцию развития высших психических функций, проблеме общения уделял особое внимание Л.С.Выготский [1]. С его точки зрения, социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии умственных способностей.

В своих трудах А.Валлон и Ж.Пиаже показали, что словесно-логическое мышление развивается из практических, интеллектуальных операций, путем их «интериоризации», т.е.

путем перехода прежде внешних, предметных действий в действия внутренние, умственные, совершающиеся в условиях общения ребенка с окружающими и в связи с успехами его речевого развития.

В теории учебной деятельности В.В.Давыдова понятие о совместной учебной деятельности является ключевым. Это теория связана с организацией нового содержания и методов обучения, которая составляет основу новой педагогической практики, отличной от традиционной не только содержанием, но и методами организации учебной деятельности.

Построению учебного сотрудничества и, сопряженных с ними, взаимодействий в школе развивающегося обучения важную роль отводил В.Т.Кудрявцев. Он констатировал, что процесс освоения норм учебного сотрудничества в развивающейся школе носит творческий характер, включающий продуктивное воображение и творческое мышление.

По мнению В.В.Рубцова, «управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и самопредставления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне» [4, с.50].

Исследованию мышления в условиях совместной мыслительной деятельности посвящены работы, выполненные под руководством А.М.Матюшкина, А.В.Брушлинского, О.К.Тихомирова, В.Е.Ключко. Они выявили «важные закономерности влияния партнеров на протекание мыслительной деятельности, заставляющие выходить их за пределы «собственных» целей, мотивов, ситуаций, «общего фонда» знаний, смысловых образований» [3, с.21], т.е. совместная мыслительная деятельность – это не сумма мыслительных деятельностей, а новый их уровень.

В.В.Давыдов и В.Л.Зинченко [2] в своей работе отмечают, что человеческое познание формируется в процессе взаимосвязанного осуществления людьми трех видов деятельности: коллективной практической, коллективной познавательной и коммуникативной.

Организация совместной деятельности характеризуется: распределением ролей, включает взаимопонимание, общение и рефлексию и требует моделирования ситуации взаимодействия. Она происходит через: 1) подражание действию взрослого; 2) преобразование самих способов взаимодействия ученика с другим учеником и со взрослыми.

Общение в процессе обучения становится совместным восприятием, обсуждением общей ситуации, проблемы. Реализация продуктивного учебного взаимодействия ведет к расширению спектра мотивов учения, возникновению высокой готовности к совместному действию, активизации мыслительной деятельности и т.п. Ученики при этом учатся формулировать свою точку зрения, выяснять мнение других, выдвигать гипотезы, проверять и корректировать себя, выявлять забытое, слушать. Возникающая проблема, в результате столкновения различных мнений, взглядов, подходов, требуя привлечения дополнительной информации, приводит к увеличению интенсивности взаимодействия участников совместной деятельности.

Исследуя факторы развития умственных способностей, мы пришли к выводу, что общение является важнейшей детерминантой познавательных процессов. Их эффективность и динамика в условиях общения существенно отличаются от тех, которые характеризуют эти процессы в условиях изолированной деятельности ученика.

Общение оказывает влияние, прежде всего на организацию и регуляцию познавательных процессов – памяти и мышления, и создает благоприятные условия для рассмотрения тех или

иных задач в разных аспектах. В условиях общения человек использует активно и получаемую от партнера по общению информацию. В ходе общения происходит распределение и перераспределение функций между его участниками, смена ролей по ходу решения задач, взаимное содействие, контроль, взаимная коррекция и компенсация. Так как общение всегда имеет конкретно-ситуативный характер, то и протекает так, как складываются отношения между его участниками. Оно детерминирует каждого из его участников по-разному. Вместе с тем, способности познавать предметы и явления, не воспринимаемые органами чувств, возникают из специфики мышления как опосредствованного познания действительности. Опосредствованное познание осуществляется в процессе рассуждений, рассуждения, будучи работой языка, идут от известного к неизвестному через посредство познания промежуточных связей. Законы мышления познавались и познаются путем рассуждений. Способность мыслить о единых вещах в форме обобщенных и абстрагированных понятий приобретает человеком социально.

В ситуациях взаимообучения и взаимоконтроля учащиеся сами или с помощью товарищей оценивают уровень своих знаний и способностей. Когда выступающий в роли учителя ученик, в доступной для себя и товарища форме объясняет материал, отвечает на вопросы, исправляет ошибки, он и сам начинает лучше понимать материал, и выводит слабого на более высокую ступень познания. В итоге одни избавляются от излишней уверенности и успокоенности, другие яснее начинают осознавать пробелы в своих знаниях, стремиться их ликвидировать, третьи понимают, что удачный ответ на вопрос окрыляет, придает уверенности в своих силах, поднимает в собственных глазах и в глазах товарищей, укрепляет чувства собственного достоинства.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. М.: Педагогика, 2003. 316 с
2. Давыдов В.В., Зинченко В.Л. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии, 1998, №5, С. 11 – 29.
3. Ключко В.Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации // Сибирский психологический журнал, 1997. №5, С. 19-26.
4. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии, 1998, №5, С. 49 – 58.

© А.М. Ситдигов, 2014

УДК 378.147

Н.В.Солотова, к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки»

О.В.Романова, к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки»

Э.Б.Калиниченко, к.с.н., профессор кафедры «Иностранные языки»
Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И.Вавилова,
г. Саратов, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В соответствии с многочисленными изменениями в системе среднего и высшего образования, произошедшими за несколько последних десятилетий, и переходом на

европейскую компетентностную модель оценки результатов образования, современный выпускник вуза должен быть: творческим, адаптирующимся к постоянным изменениям, имеющим свою позицию и самостоятельно организующим свою познавательную деятельность в течение жизни (концепция образования через всю жизнь).

Подготовка такого специалиста требует значительной перестройки всей системы российского образования не только на уровне издания новых стандартов и создания новых учебных планов, но и на уровне переподготовки педагогических кадров и смены подходов к обучению. В таких условиях особую значимость приобретает подход формирования самостоятельной учебной деятельности студентов на основе развития учебной автономии. В контексте обучения иностранному языку это значит, что студент становится *активным* субъектом своего образования, а целью образования становится формирование ключевых компетенций.

Совет Европы выделяет пять следующих обязательных компетенций:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, т.е. готовность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, а также владение несколькими иностранными языками, принимающие все возрастающее значение в современном мире.

4. Компетенция, связанная с возникновением общества информации. Умение пользоваться современными технологиями, понимание ее роли, критическое отношение к получаемой информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только профессионально, но и лично [12].

Грамотное применение компетентностно-формирующего подхода поможет решить типичную для российских студентов проблему, которую отмечают все наши зарубежные коллеги, владения серьезным набором теоретических знаний и неумения использовать их для решения конкретных задач и проблемных ситуаций.

Таким образом, обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов должно быть направлено на: формирование готовности решать проблемы, а не искать готовых решений; формирование стремления учиться всю жизнь и быть социально мобильным; развитие личности студента как активного поликультурного и двуязычного субъекта образовательного процесса, обладающего сформированной индивидуальной моделью самообучения иностранному языку.

Особое значение в этом контексте приобретает концепция автономности учащегося. Нередко в оправдание своей некомпетентности учащиеся заявляют, что причиной всему плохой преподаватель, снимая с себя ответственность за результаты обучения. Многие школьники, став студентами, не могут адаптироваться к своей ответственности за обучение в вузе, где подход всегда был более ориентирован на автономию обучения студента. Т.е. преподаватель организовывал занятия так, чтобы студенты сами брали на себя часть ответственности за свое обучение.

Первоначальное определение автономии обучения в области иностранного языка было предложено Х. Холеком. Он трактовал автономию учащегося как «способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата» [5; с. 77].

В теоретических работах зарубежных исследователей термин учебная автономия определяется так же как «желание и способность действовать самостоятельно как социально-ответственное лицо, а также руководить своими собственными действиями и своим собственным обучением во благо своих нужд» [8; с. 76]. У. Литлвуд подчеркивает, что необходимым базисом являются желание и способность студента действовать независимо. Желание совершать самостоятельные поступки зависит от уровня *мотивации* и *уверенности* студента, в то время как способность - от уровня *знаний* и *умений*. Другими словами, сущность учебной автономии заключается в развитии мотивации, уверенности, знаний и умений студента, которые ему необходимы для того, чтобы:

1. учиться самостоятельно (его автономия как субъект познания);
2. общаться на языке самостоятельно (его автономия как субъект коммуникации);
3. быть самостоятельным как личность (его автономия как личность).

Как отмечает Ф. Бенсон в своей работе 2006г., обобщая определения автономии, данные Литтлом, Дэмом, Эшем, трактовка понятия «автономия обучения» достаточно разнообразна. Здесь происходит замена формулировок: «способность» называется «возможностью», «брать ответственность» заменяется на глагол «контролировать». Однако, по мнению Бенсона, в педагогических кругах хорошо известно отрицательное определение автономии обучения, т.е. чем она не является: «это не самообучение/обучение без учителя; это не означает, что учитель не может вмешиваться и проявлять инициативу;...это не то, что учителя делают с учениками (т.е. новая методика); ...это не единое какое-то поведение; ...это не устойчивое состояние, достигаемое обучаемыми раз и навсегда» [1; с. 37].

Согласно Л.Диккинсону, который рассматривает автономию как самоуправление, индивидуализацию обучения и самообучение в специальных центрах, автономия обучения рассматривается как степень вовлеченности студента в процесс обучения и распределение его ответственности за аспекты обучения [3; с. 9].

Б.Синклер предлагает 13 аспектов определения автономии учащегося, которые, по его мнению, общепризнаны преподавателями.

1. Автономия – основа способности.
2. Автономия – это желание учащегося брать ответственность за свое обучение.
3. Данные способности и желания не являются врожденными.
4. Современная автономия – это идеалистичная цель.
5. Существуют степени автономии.
6. Эти степени нестабильны и вариативны.
7. Автономия – это не просто создание ситуаций для независимой деятельности учащегося.
8. Развитие автономии требует осознанного подхода к процессу обучения (рефлексия, принятие решений).
9. Развитие автономии не просто педагогическая методика.
10. Автономия имеет место как в учебной аудитории, так и за её пределами.
11. Автономия имеет не только индивидуальную, но и социальную составляющую.
12. Развитие автономии рассматривается не только в психологическом, но и в политическом аспекте.
13. Автономия по-разному трактуется у разных культур [7; с.4-14].

Заслуживают внимания и отечественные исследования автономии обучения. Н.Ф. Коряковцева автономию учащегося в образовательной деятельности определяет как способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта,

рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности, как результата самоопределения и саморазвития личности [10; с. 16].

И.Д. Трофимова рассматривает автономию обучающегося как способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего языкового, речевого и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения в различных образовательных контекстах [14; с. 16].

С точки зрения Е.Н. Солововой понятие «учебная автономия» предполагает «равную/разделенную ответственность учащихся и педагогов за результаты учебного труда» [13; с. 83].

Е.А. Насонова выделяет четыре структурных компонента автономного изучения иностранного языка: психологический, методический, социальный и когнитивный.

Психологический компонент предполагает наличие устойчивой мотивации и уверенности в себе. *Методический компонент* включает идентификацию собственных образовательных потребностей, постановку учащимся учебных задач, управление собственным образовательным процессом (планирование, выбор средств и способов учебной деятельности, самоорганизацию), самооценку, анализ учебных результатов и достижений. *Социальный компонент* предполагает общение с носителями языка и сотрудничество с другими студентами (парная, групповая работа). *Когнитивный компонент* включает осознание собственного учебного стиля и владение учебными стратегиями [11].

Значительное внимание автономному изучению лексических единиц в рамках формирования автономии учащегося отведено у Иголкиной Н.И. В частности она говорит, что «умение догадываться о значении слова из контекста и проводить ассоциации со знакомыми словами свойственны тем обучаемым, кого принято называть способными к языку (good language learners). В случае с менее способными обучаемыми необходимо целенаправленно обучать студентов этим познавательным стратегиям... формирование у студентов умения усваивать лексику из социокультурного пространства не только облегчает процесс овладения иностранным языком, но и помогает освоить другие познавательные стратегии: направленное внимание (directed attention), селективное внимание (selective attention), самоуправление (self-management), дедукция (deduction), поиск ключевых слов (key words), смысловая догадка (guessing). Овладение описываемой стратегией способствует снятию психологических комплексов у студентов, связанных с чувством неуверенности в своих способностях [9].

Нетрудно заметить, что понимание автономности обучения эволюционировало от примитивного, данного в 1980-х, до достаточно развернутого и полного. Однако, вслед за С.Боргом и С.Аль-Бусайди [2] хотелось бы выяснить до какой степени практикующие педагоги, призванные развивать автономию учащегося, следуют многочисленным и обширным положениям теории автономии обучения. Потому что между теоретическими дискуссиями и пониманием как на практике реализовывать развитие данной компетенции может лежать целая пропасть.

Задавшись такой целью, мы разработали анкету, задачей которой являлось выяснить личное видение практикующих преподавателей иностранного языка понятия «автономия обучения». Не отождествляют ли они автономию обучения с самостоятельной работой? Какая роль отведена преподавателю в этой концепции? Как должны выглядеть учебные материалы для развития автономности учащегося? Как можно научить учащихся автономии? Какая роль отводится самооценке? и т.д. Всего в анкете было представлено 25 утверждений с которыми в разной степени могли (не)согласиться опрошиваемые и 5

вопросов открытого типа. Было опрошено 45 преподавателей вузов города Саратова. Для обобщения анкетных данных представляется удобным подразделить вопросы анкеты на отдельные кластеры:

1. Роль преподавателя в развитии автономии учащегося. 80% опрошенных считают, что педагог играет важную роль в поддержании автономии учащегося, но при этом на остальные вопросы относительно роли преподавателя 70% респондентов ответили неуверенностью, полагая, однако, что автономия имеет в виду отрицание традиционного подхода, где руководящая роль отводится преподавателю.

2. Трактовка понятия «автономия обучения». Данный кластер вопросов касался распределения ответственности учащегося за своё обучение. Здесь неуверенность продемонстрировали всего 10% педагогов. При этом 76% опрошенных считают, что в рамках развития автономии учащийся может сам выбирать вид деятельности, материалы, стратегии обучения, высказывать своё мнение относительно содержания обучения и проводить самооценку своей деятельности, но систему оценки своего обучения учащийся выбирать не должен (93%).

3. Методы развития автономии. 85% респондентов считают, что работа с интернет-источниками, как внеаудиторный вид работы, развивает автономию учащегося. Так же этому способствует общение, а не работа в одиночестве (65%).

4. Возрастные особенности при развитии автономии. 92% опрошенных полагают, что автономии обучения можно развивать в любом возрасте, на любом этапе обучения.

5. Психологический компонент обучения. На утверждение о том, что автономия обучения подходит лучше западной культуре, анкетированные ответили 100% несогласием. 80% считают, что мотивация к изучению иностранного языка и уверенность в себе – залог успешного развития автономии учащегося, что при изучении языка особенно актуально (95%).

Таким образом, в рамках реализации современной концепции образования, ориентированной на формирование способности учиться всю жизнь (life-long learning) и развитие автономии обучения открытыми для практикующих педагогов остаются вопросы о роли педагога в развитии автономии обучающегося и применении практических методов её реализации.

Список использованной литературы:

1. Benson, P. Autonomy in language teaching and learning // *Language Teaching*, 2006. - №40(1), pp.21-40.
2. Borg, S. Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices: ELT research paper 12-07 / S. Borg, S. Al-Busaidi. – London: British Council, 2012. – 50p.
3. Dickinson, L. Self-instruction in language learning / L. Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
4. Esch, E. Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning.*- Hong Kong: Hong Kong University Press, 1998. – pp.35-48
5. Holec, H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.
6. Littlewood, W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
7. Sinclair, B. Learner autonomy: The next phase? // *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions.* - Harlow: Longman, 2000. - pp. 4-14.
8. Trim, J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century / J. Trim // *AILA Review.* – 1992. – № 9. – P. 76.

9. Иголкина, Н.И. Познавательная стратегия "усвоение лексики из социокультурного пространства" как средство повышения автономности студентов // Язык и культура: Научный периодический журнал. - Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2008. - №4 С. 76-80.

10. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры / Н.Ф. Коряковцева // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. МГЛУ; вып. 461. – М., 2001.С. 16 – 17.

11. Насонова, Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению / Е.А.Насонова. - <http://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru-e-publ.vgf/files/2009/vgf-2009-04-318.pdf>

12. «Проект Рекомендаций Комитета Министров к странам-членам Совета Европы относительно образования» (1998 г.)

13. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка / Е.Н. Соловова. – М., 2004. – С. 83.

14. Трофимова, И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс) /И.Д.Трофимова. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 /И.Д. Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с.

©Н.В.Солотова, О.В.Романова, Э.Б.Калиниченко, 2014

УДК 377

И.А. Старостина

магистрант 1 курса кафедры общей педагогики
Оренбургский государственный университет
г. Оренбург, Российская Федерация

О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА МУНИЦИПАЛЬНОГО И ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

В настоящее время наличие опыта работы по определенной специальности является одним из основных критериев отбора кандидатов на ту или иную должность. Определившаяся в России тенденция к «омоложению» системы государственного и муниципального управления, снижению возраста сотрудников административного аппарата, заставляет обратить внимание на необходимость создания специальных условий формирования соответствующего административного опыта.

Проблема формирования индивидуального опыта человека (касающегося любой сферы жизни) является одной из важнейших для современной практической психологии. Анализируя роль опыта в жизни и деятельности человека, отметим, что индивидуальный опыт представляет собой синтез знаний, умений, навыков, установок, потребностей; он формируется в деятельности и создает основу для развития личности. Согласно результатам нашего исследования, индивидуальный опыт выполняет следующие конкретные функции в пространстве психической реальности:

1. Познание человеком себя через познание мира; обогащение, расширение представлений человека о мире (гносеологическая функция);

2. Регуляция деятельности и поведения человека (регуляторная функция);

3. Оценка эффективности собственной деятельности (рефлексивная функция) [3, с. 72].

Содержание опыта задается индивидуально, на уровне каждого отдельного человека [2, с. 14].

В ходе исследования, проведенного нами в 2010-11 гг. на базе МПГУ (г. Москва), было выявлено, что организация и презентация индивидуального опыта человека возможна на 3 уровнях (от уровня отдельных действий через уровень эмоциональной оценки к «символическому» уровню). Чем выше уровень организации индивидуального опыта, тем более зрелое и осознанное отношение к выполняемой деятельности и к жизни в целом демонстрирует человек. Отметим, что формирование индивидуального опыта личности – это процесс управляемый, с помощью специально организованных мероприятий можно достичь высокого уровня самопонимания и саморегуляции, сформированности профессиональных и личностных компетенций.

Таким образом, обобщая всё выше изложенное, мы можем сделать вывод: индивидуальный опыт человека выступает основой организации деятельности и отношений с окружающим миром. Чем лучше и глубже человек понимает собственный жизненный опыт, тем более эффективно способен выполнять конкретные жизненные задачи.

В качестве одного из возможных условий формирования индивидуального опыта в сфере государственного и муниципального управления, по нашему мнению, может стать реализация проекта «Общественное объединение ЛибералЪ» [1]. Данный проект был представлен автором Алексеем Максименко (Калуга) на молодежном образовательном форуме «Селигер - 2012» и получил высокую оценку экспертов. Основной целью проекта является формирование политической компетентности молодежи. Целевая группа проекта – молодые люди в возрасте 16-30 лет.

В ходе реализации проекта предполагается создание инструментов ведения диалога молодежи с органами власти, реализация системы мероприятий по формированию правовой компетентности и управленческой деятельности.

Рассмотрим некоторые компоненты предлагаемой программы как инструмента формирования опыта управленческой деятельности – тренинг социального проектирования, политическая ролевая (деловая) игра, мастер-класс.

Тренинг – это метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинги социального проектирования позволяют формировать и отрабатывать умения и навыки целеполагания, разработки и реализации конкретных управленческих проектов. Кроме того пространство тренингов выступает условием для самораскрытия, самоанализа и определения критериев оценки собственной эффективности участниками работы.

Ролевая игра как активная форма обучения позволяет моделировать ситуации принятия решений в различных условиях. Участники действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия; вместе создают или следуют уже созданному сюжету. Участие в политической ролевой игре способствует отработке навыков и накоплению опыта управления стандартными и критическими ситуациями, анализа эффективных и неэффективных стратегий поведения руководителя.

Мастер-класс как современная форма проведения обучающего тренинга-семинара используется в рамках проекта для отработки практических навыков, для повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников, расширения кругозора и приобщения к новейшим областям знания.

Мастер-класс дает возможность взаимодействия со специалистом в соответствующей области, позволяет составить представление о реальных проблемах и сложностях управленческой деятельности, а также о возможных путях и способах разрешения проблемных ситуаций.

Таким образом, привлечение молодых людей – сотрудников административного аппарата, для участия в мероприятиях объединения «ЛибералЪ», может способствовать расширению их представлений о содержании управленческой работы, о возможных моделях поведения в управленческой деятельности, формированию у них опыта управленческой деятельности.

Список использованной литературы:

1. Максименко А., Латышева О. "ЛибералЪ" - Мы за конструктивный диалог!. – М., Тула, Калуга. 2013. – 84 с.
2. Марошина Н.Ю. Взаимосвязь раннего индивидуального опыта с личностными особенностями в юности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М. 2004. – 24 с.
3. Старостина И.А. Роль индивидуального опыта в работе самосознания субъекта. // Материалы Всероссийской научн.-практ. конф. «Развитие потенциала личности в микро- и макросоциуме». Оренбург., 2010. – с. 71 – 74.

© Старостина И.А., 2014

УДК 378

Е.Б.Таскаева

доцент кафедры английского языка
Сибирский государственный университет путей сообщения
Г. Новосибирск, Российская Федерация

Е.П.Парицкая

доцент кафедры английского языка
Сибирский государственный университет путей сообщения
Г. Новосибирск, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА

Меняющийся характер экономического взаимодействия между странами в современном мире и, в частности, подписание лидерами России, Белоруссии и Казахстана Договора о создании Евразийского экономического союза делает необходимым подготовку специалистов таможенного дела, способных осуществлять свою профессиональную деятельность с учетом новой реальности. Утвержденный в 2013 году ФГОС ВО для специальности 38.05.02 Таможенное дело обозначил требования к подготовке специалистов, работающих в сфере контроля внешнеэкономической деятельности.

В соответствии с новым документом, в процессе обучения в вузе необходимо сформировать у будущих специалистов ряд компетенций. Например, выпускник программы специалитета должен обладать такой общепрофессиональной компетенцией, как готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2), а также рядом профессиональных компетенций, в том числе: готовностью к сотрудничеству с таможенными органами иностранных государств (ПК-18); умением обеспечивать информацией в сфере таможенного дела государственные органы, организации и отдельных граждан (ПК-34); умением представлять результаты научной деятельности в устной и письменной формах (ПК-41).

Мы полагаем, что перечисленные профессиональные компетенции могут быть сформированы, в том числе, в процессе контекстной иноязычной подготовки [1, 2], которая представляет собой обучение иностранному языку посредством решения моделируемых или реальных профессиональных задач, что позволяет будущему специалисту в дальнейшем осуществлять общение в ситуациях профессиональных контактов [3]. Формированию коммуникативной иноязычной компетенции также способствуют метод проектов, профессионально-направленные игры и дискуссии [1, 4]. Кроме того, большое значение придается самостоятельной работе студентов в сети Интернет с целью организованного поиска, анализа и преобразования информации, находящейся на официальных сайтах зарубежных таможенных организаций [5, 6]. В соответствии с требованиями Госстандарта ВПО огромное значение имеет формирование навыков работы с профессиональными документами на иностранном языке и понимания форм и методов работы таможенных органов зарубежных стран [7].

Теория и практика современного профессионального образования доказывают необходимость выстраивать образовательный процесс с учетом требований работодателей. С этой целью преподавателями кафедры «Английский язык» Сибирского государственного университета путей сообщения было проведено анкетирование потенциальных работодателей на предмет выяснения их требований к выпускникам – специалистам в сфере таможенного дела и внешнеэкономической деятельности. В анкетировании приняли участие сотрудники следующих учреждений и компаний, связанных с международными транспортными и грузовыми операциями: Сибирское таможенное управление; ООО «Байт Транзит Экспедиция»; ЗАО «Алерс Санкт-Петербург»; ООО «ТС-Карго Глобал Лоджистик»; ООО «Мэйджор Карго Сервис»; ООО «Внештранс-Групп»; ООО «ТРАСКО» (транспортно-экспедиционная компания); ООО «Континент-Логистик»; ООО «Интерсо» (услуги ВЭД); ООО Роба-Хеми Руссланд (поставки химических продуктов).

В результате обработки статистических данных была составлена следующая сводная таблица, отражающая интерес фирм-работодателей к наличию определенных иноязычных компетенций у выпускников специальности «Таможенное дело». В анкетировании также принимали участие студенты специальности «Таможенное дело», которым было предложено ответить на те же вопросы.

Таблица 1.

Результаты анкетирования потенциальных работодателей и студентов

Навыки и умения (компетенции)	Обязательны		Желательны		Не требуются	
	работодатели	студ.	работодатели	студ.	работодатели	студ.
1. Работа с информацией на иностранном языке (например, в Интернете)	77	46	23	48	-	6
2. Ведение деловой переписки на иностранном языке	77	43	23	41	-	16
3. Подготовка и проведение мультимедийных презентаций на иностранном языке	8	16	72	50	20	34
4. Ведение телефонных переговоров на иностранном языке	15	30	85	57	-	13
5. Участие в процедуре	15	42	54	42	31	16

таможенного контроля на иностранном языке						
6. Владение основами внешнеэкономической деятельности	92	85	8	13	-	2
7. Проверка документов ВЭД и таможенных документов на иностранном языке	77	48	23	39	-	13
8. Заполнение документов ВЭД и таможенных документов на иностранном языке	54	51	31	36	15	13
9. Сверка текстов контрактов на иностранном и русском языках	61	56	39	36	-	8
10. Организация и участие в проектной деятельности профессионального характера	15	23	54	56	31	21

Из таблицы видно, что высокий процент работодателей (77%) считает обязательными такие компетенции, как «Работа с информацией на иностранном языке», «Ведение деловой переписки на иностранном языке», «Проверка документов ВЭД и таможенных документов на иностранном языке». По мнению работодателей, желательна такая компетенция, как «Ведение телефонных переговоров на иностранном языке» (85% опрошенных) и «Сверка текстов контрактов на иностранном и русском языках» (61% опрошенных). Можно отметить, что более половины студентов (56%) считают обязательным умение читать контракты на иностранном языке, и 57% студентов считают желательным навык ведения телефонных переговоров. Подавляющее большинство работодателей (92%) и студентов (85%) отметили владение основами внешнеэкономической деятельности как обязательный навык.

Полагаем, что указанные навыки могут быть полезны не только специалистам, чьей непосредственной деятельностью является таможенный контроль, но и тем выпускникам, которые планируют найти работу в организациях, участвующих во внешнеэкономической деятельности. Вместе с тем считаем необходимым сосредоточить внимание на формировании такой важной компетенции, как умение проверять и самостоятельно заполнять документы внешнеэкономической деятельности и таможенные документы на иностранном языке.

Список использованной литературы :

1. *Кобелева Е.П.* Организация и содержание работы по формированию профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических специальностей в транспортном вузе. Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3. С. 103-106.
2. *Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н.* Моделирование процесса контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. №32. С. 26-31.
3. *Горляков П.Ю.* Цели и структура содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку в контексте компетентностного подхода. Ученые записки СПб филиала РГА. 2010. №2.
4. *Русанова В.В.* Сущность и содержание понятия «коммуникативная компетенция специалиста таможенного дела» «Среднее профессиональное образование». 2011. № 5.

5. Грязнова Е.Д. Организация самостоятельной работы студентов таможенной академии при обучении иностранному языку с использованием возможностей информационных образовательных технологий. Ученые записки СПб филиала РГА. 2012. №4.

6. Таскаева Е.Б., Парицкая Е.П. Интеграция профессионально ориентированных ресурсов сети интернет в обучение английскому языку студентов специальности «Таможенное дело». Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Образовательная среда как фактор качественной профессиональной подготовки». СГУПС. 2011. С. 449-451

7. Таскаева Е.Б., Парицкая Е.П. Методология разработки учебного пособия «Английский для таможенников» в контексте компетентностно-ориентированной иноязычной подготовки таможенников. Вестник СГУПС №27. 2012. С. 162-166

©Е.Б.Таскаева, Е.П. Парицкая, 2014

УДК 37

Ш.О. Тошпулатова

ст. преподаватель кафедры «Общая физика»,

Х.И. Ибрагимов

д.п.н., проф., профессор кафедры «Общая физика»,

Навоийский государственный педагогический институт

Г. Навои, Узбекистан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и дидактические аспекты формирования и развития мышления учащихся.

Логика – раздел философии, в котором в явном виде сформулированы правила вывода валидных заключений. Для того чтобы мышление считалось правильным, существуют определенные требования, которые тесно связаны с такими свойствами мышления, как последовательность, определенность, непротиворечивость, обоснованность. Этим требованиям соответствуют четыре формально-логических закона: тождества; противоречия; исключенного третьего; достаточного основания. Законы логики устанавливают нормы, по которым оценивается качество каких-либо рассуждений, и согласно законам логики любое заключение является обоснованным лишь в том случае, если оно неизбежно следует из других утверждений, которые считаются признанными фактами. Доказательство должно исходить из логически проверенных оснований.

Логическое мышление возникло в процессе человеческого развития. Для человека жизненно необходимо мыслить логически правильно, иначе он не сможет понять даже элементарные закономерности природы и общества и целесообразно направлять свои действия. Объектами формально-логических исследований являются основные формы мышления: понятия, суждения, умозаключения. Важнейшей задачей логики является выделение данных форм, их систематизация и классификация. Проблемой логики является вопрос об истине, о познавательном отношении мышления к бытию. Проблемой психологии является изучение протекания мыслительного процесса, мыслительная деятельность индивида, в конкретной взаимосвязи мышления с другими сторонами

сознания. Отличаясь, в целом друг от друга, по содержанию, психология мышления и наука логика теснейшим образом связаны друг с другом. Задача психологического исследования мышления и его развития состоит в том, чтобы раскрыть мыслительную деятельность как процесс и по возможности выявить его закономерности. Соответственно этой задаче строится и исследование развития мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения. В психолого-педагогической литературе существует несколько классификаций видов мышления, которые характеризуют определенные этапы развития мышления.

1. Наглядно-действенное мышление, изучалось И.П. Павловым, В.Келер и др. Оно имеет место не только у людей (в основном у детей в дошкольном возрасте), но и у „высших“ животных, в тех случаях, когда решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуации с помощью наблюдаемого двигательного акта.

2. Наглядно-образное мышление. Функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа, присутствует в дошкольном и начальном школьном периодах развития ребенка. Так же выделяют словесно-логическое мышление, которое характеризуется использованием понятий, логических конструкций, существующих и функционирующих на базе языка, языковых средств. А. Бахромов выделяет продуктивное и непродуктивное мышление и основывает это различие на степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта. Необходимым условием развивающего обучения является развитие обоих типов мыслительной деятельности – репродуктивного и продуктивного. Обучаемость основывается на целой совокупности свойств интеллекта: обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мышления. Суммарный количественный показатель обучаемости по этим свойствам назван А. Бахромовым „экономичностью“ мышления. Обобщенность мыслительной деятельности является ядром обучаемости и ее суммарного показателя – экономичности мышления. Различают также аналитическое (логическое) и интуитивное (чувственно-наглядное) мышление. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы и в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным. Этот вид мышления был глубоко исследован Б. Хўжаевым, А. Бахромовым и др. Логическое (абстрактное мышление) неотрывно от чувственно-наглядной основы. Логическое и чувственно-наглядное образуют не тождество, но единство. Это единство проявляется в том, что, с одной стороны, мышление исходит из чувственного созерцания и включает в себя наглядные элементы, с другой стороны – само наглядно-образное содержание включает в себя и смысловое содержание. Наглядное и отвлеченное содержание в процессе мышления взаимопроникают друг в друга и друг в друга переходят.

По типу решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей различают теоретическое (научное) и практическое мышление. Теоретическое мышление – это познание законов, правил, которое изучается в контексте психологии научного творчества. Результатом теоретического мышления является образование теоретических понятий, построение научных, мыслительных моделей, гипотез. Оно способно предсказывать новые явления, формулировать законы и т.д. По С.Л. Рубинштейну: когда развивается теоретическое мышление, то ни сенсорно-моторное (наглядно-действенное), ни наглядно-образное мышление, не исчезают, а преобразуются, совершенствуются, между ними создаются многообразнейшие сложные, от случая к случаю индивидуально варьирующие взаимоотношения. Обобщение и анализ, лежащие в основе умственных способностей, по С.Л.

Рубинштейну, определяют возможности быстрого и качественного переноса и развития теоретического мышления. Теоретическое мышление иногда сравнивают с мышлением эмпирическим: в одном случае это научные понятия, в другом – житейские, ситуативные обобщения. Под практическим мышлением понимают мышление, происходящее в ходе практической деятельности и непосредственно направленное на решение практических задач (в отличие от мышления, выделенного из практической деятельности в качестве особой теоретической деятельности, направленной на разрешение отвлеченных теоретических задач, лишь опосредованно связанных с практикой). Эдвард де Боно подразделил мышление на вертикальное и латеральное. Вертикальное мышление логично и прямолинейно. Используется для усовершенствования и развития уже существующих идей. Латеральное мышление – это способ рассуждения „вокруг“ задачи, проблемы. Используется для выработки новых идей, а иногда как синоним творческого мышления. Латеральное мышление генерирует идеи, а вертикальное мышление их разрабатывает. [1, с. 108-109]

Специалисты по психологии и смежных с ней наук выделяют также критическое мышление. Критическое мышление определяют как использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Это характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, мышление, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. Для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение. Критическое мышление – это связанные между собой паттерны логических рассуждений. [2, с. 21-23]

Д. Халперн указывает, что для развития мышления необходимы „установка + знания + навыки мышления“ (равенство Расселла), каждой из составляющих которых можно научить учеников [3].

Список использованной литературы:

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987.
2. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.

© Ш.О. Тошпулатова, Х. И. Ибрагимов, 2014

УДК 378.1; 371.3

М. А. Черепанов, студент 3 курса факультета физической культуры, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

О. А. Козырева, к. п. н., доцент, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЮСШ ПО ФУТБОЛУ

Возможности социализации и самореализации в современном воспитательно-образовательном пространстве мало исследованы, все описания сводятся к констатации

факта о наличии качества и возможности включения личности в социальные отношения (социализация) и личностное становление и достижение высоких результатов в структуре ведущей деятельности (самореализация). К сожалению, исследование специфики социализации и самореализации личности в структуре того или иного вида спорта носит характер частного случая выявления той или иной грани полисубъектных отношений, и наша работа – не исключение, – мы попытаемся определить совокупность положений современной педагогики, определяющих качественное построение педагогического взаимодействия в структуре социализации и самореализации личности воспитанника ДЮСШ по футболу, заложив и продолжив идеи о своевременной продуктивной социализации и самореализации личности в спорте [1-3].

Система принципов социализации и самореализации воспитанников ДЮСШ по футболу (Черепанов М. А., 2014):

1. Принцип научности, последовательности, системности, систематичности, природосообразности и культуросообразности в формировании модели социализации и самореализации юного футболиста.

2. Принцип оптимизации и верификации акметраектории в модели становления личности спортсмена в футболе: - принцип гуманизма и уважения, тактичности и гибкости, здоровьесбережения и активности, сознательности и порядочности, трудолюбия и патриотизма в верификации качества морально-нравственных отношений в команде; - принцип продуктивности и состоятельности личности в решении задач и противоречий саморазвития, самореализации, самосовершенствования; - принцип учета индивидуальных особенностей футболистов и условий нормального распределения способностей выборки в команде; - принцип перехода от обучения к самообучению.

3. Принципы формирования потребности в здоровом образе жизни (ЗОЖ): - принцип рационального сочетания различных видов, форм, методов педагогического взаимодействия в структуре воспитания, обучения и социализации личности; - принцип сбалансированного разнообразного питания; - принцип продуктивного общения в структуре позитивно-эмоционального обогащения мультисреды продуктами полисубъектного и межгруппового взаимодействия; - принцип своевременного восстановления организма спортсмена; - принцип соблюдения режима дня; - принцип оптимизации тренировок.

4. Принцип своевременного формирования самостоятельности личности и ее востребованности в социуме: - принцип единства самовоспитания, саморазвития, самообучения, самообразования; - принцип перехода от обучения к самообучению; - принцип перехода от контроля к самоконтролю; - принцип формирования и развития творческого потенциала субъектов взаимодействия; - принцип формирования и развития внутренней мотивации учения; - принцип формирования и развития адекватной, позитивной самооценки и достаточного уровня притязаний; - принцип формирования культуры самостоятельной работы личности как ресурса и механизма сохранения социума и профессионально-деятельностных отношений.

5. Принцип оптимизации и реализации идей общей физической подготовки (ОФП) и специальной физической подготовки (СФП): - принцип оптимального подбора нагрузок на спортсмена; - принцип разнообразия в выборе методов, форм, условий педагогического взаимодействия, предопределяющего качественное продуцирование благ и ценностей, непосредственно связанных со спортом и футболом.

6. Принцип создания условий включения личности в систему непрерывного профессионального образования: - принцип единства целей и ценностей социального и профессионального взаимодействия; - принцип создания и реализации условий для

позитивного эмоционального фона в структуре тренировочного, соревновательного и переходного или восстановительного периодов подготовки спортсменов; - принцип единства требований в педагогическом коллективе.

Выше отраженная система принципов явилась следствием многолетней подготовки и педагогического опыта.

Список использованной литературы

1. Дорофеев, И.А. Специфика и возможность социализации и самореализации подростков в футболе / И. А. Дорофеев, О. А. Козырева // Россия и ВТО: новые вызовы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – Часть 2. – Новокузнецк: изд-во НГОО «Знание», 2013. – С.72-74.

2. Козырева, О. А. Особенности и специфика социализации, самореализации и саморазвития подростков в условиях спортивной школы по футболу / О. А. Козырева, И. Г. Зинченко, В. В. Соснов //Теория и практика образования в современном мире (II): матер. Международной заочной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб. : РенOME, 2012. – С.124-126.

3. Борисова, М. Т. Возможность социализации, самореализации, саморазвития, самосовершенствования личности в структуре занятий ФК / М. Т. Борисова, В. В. Цой, О. А. Козырева // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: материалы III Междун. науч.-практ. конфер. студентов, аспирантов и молодых ученых. Ч.2. – Новокузнецк, 2013. – С.98-99.

© М. А. Черепанов, О. А. Козырева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

М.Н. Барина СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	3
А.В. Воронина МЕТОД ИДЕОМОТОРНЫХ ТРЕНИРОВОК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ.....	5
К. А.Коваленко, О. А.Козырева ВОЗМОЖНОСТИ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОНЯТИЙ В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА.....	7
Е. В.Кокорников, С. А.Кириенко, О. А.Козырева ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК РЕСУРС И УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТРЕНЕРА ПО ХОККЕЮ.....	8
А.С.Лобанова ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	10
I. N. Naidenova THE DIDACTIC MAINTENANCE IN UNIVERSITY STUDENT'S ACQUISITION OF THE LANGUAGE COMPETENCE.....	13
Н. П.Пичугин, О. А.Козырева ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПО ФК.....	15
О. В. Сафонова, И.А. Ревина О ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	17
О.В. Сафонова, О.А. Воистина ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	19
А.М. Ситдигов ОБЩЕНИЕ И ЕЁ РОЛЬ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ.....	21
Н.В.Солотова, О.В.Романова, Э.Б.Калиниченко РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	23

И.А. Старостина О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА МУНИЦИПАЛЬНОГО И ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ.....	28
Е.Б.Таскаева, Е.П.Парицкая К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА.....	30
Ш.О. Тошпулатова, Х.И. Ибрагимов ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	33
М. А. Черепанов, О. А.Козырева ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЮСШ ПО ФУТБОЛУ.....	35

Научное издание

**ЭВОЛЮЦИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
НАУК**

**Сборник статей
Международной научно-практической конференции
23 июня 2014 г.**

В авторской редакции

Подписано в печать 25.06.2014 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 3,25 Тираж 500 Заказ № 47

Издательство "Аэтерна"
450076, г. Уфа, ул. Гафури 27/2
e-mail: info@aeterna-ufa.ru