НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

Сборник статей
Международной научно-практической конференции
1 декабря 2014 г.

Уфа
АЭТЕРНА
2014

УДК 00(082)
ББК 65.26
Р 33

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

Р 33 РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 декабря 2014 г. г. Уфа). - Уфа: Аэтерна, 2014. – 80 с.
ISBN 978-5-906769-55-8

Настоящий сборник составлен по материалам Международной научно-практической конференции **«РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА»,** состоявшейся 1 декабря 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 978-5-906769-55-8

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

УДК 1

А.Д. Антонова, студентка 3-го курса,
факультета физической культуры и биологии, ФГБОУ ВПО
"Кубанский государственный университет", филиал в г. Славянске-на-Кубани;
М.С. Бранчукова, студентка 4-го курса,
факультета физической культуры и биологии, ФГБОУ ВПО
"Кубанский государственный университет", филиал в г. Славянске-на-Кубани.

ПСИХОГЕОМЕТРИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ БЫСТРОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ

Психологами разработано достаточное количество методик и тестов по выявлению различных качеств темперамента и самой личности. Одной из самых легких систем определения качеств является психогеометрия.

Психогеометрия (психометрия) - это анализ личности по системе Сьюзен Деллингер. Эта система была разработана в США. Она позволяет узнать: к какому типу личности относится человек, какие качества ему присущи, предугадать, какие действия он будет принимать в сложившейся ситуации.[1, стр. 85] Этот метод может помочь молодому учителю быстро и точно узнать, какой контингент учеников в классе.

Было проведено исследование в ходе летней педагогической практики на базе ДОЛ «Дружба» летом 2014 года. Цель – изучить необходимость применения психогеометрии для определения личностных качеств подростков. Для исследования в этой области подросткам 12-14 лет было предложено выбрать из нарисованных фигур, наиболее понравившуюся. На листках были изображены: квадрат, прямоугольник, круг, треугольник и зигзаг.[2, стр. 160] Из 30 опрошенных детей 16.6% выбрали круг, 36.6%- квадрат, 6,6%- треугольник, 40%- зигзаг, прямоугольник не выбрал никто.

Такие результаты обусловлены в большинстве своем возрастными особенностями развития психики детей. Важнейшая особенность этого периода характеризуется постепенным прекращением копирования поведения взрослых и способностью самим отвечать за свои поступки. Самая проявляемая форма самопознания - сравнение себя с другими. А поведение же регулируется самооценкой.

Дети очень активны и пытаются развить в себе больше умений. Это определяется их большой энергичностью.

Краткая характеристика фигур.[3, стр. 120]

Квадрат - труженик. Вынослив, терпелив, методичен. Мыслительный анализ - сильная сторона квадрата. Чрезмерное пристрастие к деталям, потребность в дополнительной, уточняющей информации. Аккуратен, порядочен, соблюдает данные правила. Рациональность, эмоциональная сухость и холодность мешают им быстро устанавливать контакты с разными людьми. Дети, выбравшие эту фигуру, объяснили это тем, что она пропорциональная и все углы равны.

Треугольник – лидер. Энергичны, неудержимы. Быстро анализируют ситуацию. Самоуверенны. Личность конкурирующая со всеми, постоянный соперник. Часто рискуют, нетерпеливы к тем, кто колеблется в принятии решений. Честолюбив. Сильно эгоцентричен. Дети, которые выбрали эту фигуру, сказали, что она острая и сильная.

Прямоугольник – временная форма личности на какой-то определенный период жизни. Это – те люди, которые не удовлетворены их образом жизни и ищут другой. Причины такого состояния могут быть совершенно различными.

Наиболее характерные черты – это непредсказуемость и непоследовательность поступков в течение переходного периода. Низкая самооценка. Резкие изменения в

поведении. Любознательность, пытливость, смелость и живой интерес ко всему происходящему. Доверчивы, внушаемы, наивны. Так как эту фигуру никто не выбрал, можно сказать, что все определились со своим местом в жизни.

Круг – символ гармонии. Такие люди заинтересованы в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность – людское благополучие. Круг – самый доброжелательный из пяти форм. Слушатели, обладают высокой чувствительностью. Стараются угодить каждому. Круг – прирожденный психолог. Но в роли руководителя или доминанта он не справится. Подростки, которые выбрали эту фигуру, объяснили это тем, что она самая мягкая из всех.

Зигзаг – фигура творчества, креативности. Им свойственны: образованность, интуитивность, интегративность. Развитое эстетичное чувство. Хорошо комбинируют старые идеи, на основе чего создают новые. Это самые восторженные и возбудимые из пяти фигур. Когда появляется новая идея, они готовы рассказать о ней всем. Но, зигзаги несдержанны и экспрессивны. Те, кто выбрал зигзаг, обусловили свой выбор тем, что он не такой, как все остальные фигуры, он необычен.

Итак, по результатам проведенного исследования, можно сказать, что: 1)наибольшее число опрошенных (40%)- это креативные подростки, экспрессивные и активные; 2)36,6% подростков уже к своему возрасту приобрели рациональность, терпеливость и выносливость; 3)16,6% детей миролюбивы и гуманны; 4) 6,6%- становящиеся лидеры будущего. Все особенности, показанные в исследовании, полностью обусловлены их возрастом и той обстановкой, в которой они растут.

Таким образом, использование психогеометрического метода позволяет молодому учителю узнать быстро и в наиболее полной мере характер каждого ученика в определенном классе.

Список использованной литературы:

1. Анастази А. Психологическое тестирование. Пер. с англ. В2-х кн./Под ред. К.М.Гуревича, В.И. Лубовского. М.,1982

2. Лещинский В. И., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми. Педагогический практикум. Москва, “Просвещение”, “Владос”, 1995.

3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Учебное пособие в 2-х книгах. Книга 2. Москва, “Владос-пресс”, 2002.

©А.Д. Антонова, М.С. Бранчукова, 2014.

УДК 1

А.Д.Антонова,
студентка 3-го курса, факультета физической культуры и биологии,
ФГБОУ ВПО "Кубанский государственный университет",
филиал в г. Славянске-на-Кубани,
К.Ю.Слюсаренко
студентка 3-го курса, факультета физической культуры и биологии,
ФГБОУ ВПО "Кубанский государственный университет",
филиал в г. Славянске-на-Кубани

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ 12 – 15 ЛЕТ

Психологическое тестирование является неотъемлемой частью психодиагностики, отрасли психологии, которая разрабатывает методы выявления и измерения

индивидуально-психологических особенностей личности. Однако в наше время тестирование приобрело большую популярность среди широкого круга людей как способ определения особенностей психологического склада и характера.

Тестами в психологии называют стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств [2, стр. 47].

Тесты состояний и свойств касаются диагностики более или менее стабильных психологических качеств человека, таких, например, как черты личности, свойства темперамента, способности и т.п.

Проблема изучения психологических качеств подростков с помощью индивидуального тестирования является актуальной на сегодняшний день в связи с тем, что она удовлетворяет одному из главных современных принципов образования - личностно-ориентированному подходу.

Подростковый возраст является тем возрастом, когда для личности становится особенно значимым ценностное измерение реальности [2, стр. 78].

Одним из методов изучения является психодиагностический эксперимент. Он как метод применяется в исключительных случаях и в основном тогда, когда выявить и оценить нужное качество другим способом не представляется возможным. Этот метод лег в основу изучения характера современных подростков [1, стр. 89-93].

Нами было проведено исследование по определению индивидуально-психологических качеств подростков 12-15 лет в МБОУ СОШ №3 им. А. В. Суворова в г. Славянске – на – Кубани в сентябре 2014 г, с целью изучения психологических качеств подростков 12-15 лет.

Подростковый возраст является переломным этапом развития человека. Важно помочь ребенку в этот сложный жизненный период справиться с возникающими объективно и субъективно трудными ситуациями [2, стр. 115].

Психодиагностические методы выявляют и измеряют индивидуальные психологические особенности человека, позволяют определить различия между людьми.

Тестирование относится к методам диагностики, для которых, в отличие от других методик исследования, характерен акцент на измерение некоторой психологической переменной. Процедура тестирования может проводиться в различных формах. Для изучения характера детей им было предложено изобразить и дать название несуществующему животному. Количество опрошенных лиц – 30.

Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты исследования.

Критерий.	Результат (%).
Высокая самооценка.	66,6
Низкая самооценка.	13,3
Адекватная самооценка.	20
Наличие чувства страха.	97
Дети, которым важно мнение окружающих.	37
Дети, которым важна восторженность окружающих.	13
Агрессия.	37

Из таблицы видно, что у большинства подростков 12-15 лет преобладает завышенная самооценка. Этот феномен имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Уверенный в себе подросток всегда позитивно оценивает свои силы, знает себе цену. К отрицательным качествам можно отнести то, что подростки особенно в этом возрасте бывают эгоистичными, не учитывают мнение других.

Противоположенность завышенной самооценки - низкая самооценка, которая присуща 13, 3 %. Ребёнок с низкой самооценкой чаще всего не понимает, в чем основная причина такого отношения к себе, и не знает, как выйти из сложившейся ситуации. Иногда причина связана с болезненными переживаниями, и самый простой путь – спрятаться от признания самому себе в наличии проблемы [2, стр. 118].

Также помимо самооценки у детей этого возраста очень развита агрессия. Для понимания подростковой агрессии важное значение имеет не только рассмотрение самой по себе самооценки личности, но и анализ соотношения самооценки и внешней оценки, которая дается референтными лицами.

После проведения психидиагностического эксперимента с помощью тестирования были выявлены индивидуальные психолого-личностные характеристики каждого опрошенного ребёнка. Эти данные помогут в дальнейшем для разработки и реализации личностно-ориентированного подхода в образовании, как главного в современной системе образования.

Список использованной литературы:

1. Анастази А. , Урбина С., `/Психологическое тестирование`/, 7-е изд. – СПб., издательство «Питер», 2007. – 688 с

2.Немов, Р. С., /Психология/, М., издательство: «ВЛАДОС ИМПЭ им. А. С. Грибоедова», 2002. – 186 с.

3.Шмелев, А.Г., / Основы психодиагностики/, Ростов н / Д., издательство: «Феникс», 1996. – 203 с.

© А.Д. Антонова, К.Ю. Слюсаренко, 2014.

УДК 37

П.Г. Башмакова
студентка 3 курса направления
«Психолого-педагогическое образование»
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ (ПОДРОСТКОВ) В КРИТИЧЕСКИХ КРИЗИСНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЯХ

Социально - педагогическая работа – это один из главных способов реагирования общества на новую социальную ситуацию. Сложная современная социально - экономическая обстановка в России, политическая нестабильность и снижение уровня жизни определяют актуальность развития и совершенствования системы социальной защиты человека. Негативные процессы в детской, подростковой среде (социальная незащищенность, беспризорность, безнадзорность, правонарушения и др.), состояние здоровья подрастающего поколения, рост числа детей, воспитывающихся в неблагополучных, малообеспеченных семьях, с проявлением социальной и психолого-

педагогической дезадаптации обуславливают необходимость социально - педагогической поддержки учащихся [3., с.79].

В процессе жизнедеятельности у подростков возникают трудности и кризисные ситуации, разрешить которые самостоятельно, опираясь на свой субъектный опыт, они не могут, поэтому им необходима профессиональная социально-педагогическая поддержка.

Само понятие критической кризисной ситуации подразумевает дефицит смысла в дальнейшей жизни человека. В основе кризиса лежат ситуации потери ведущей ценности, либо ее фрустрации, а также столкновение двух равноценных ценностей, а так же изменение жизненной ситуации. Критические ситуации, если пойти от сравнительно легких до самых трудных их форм (от стресса, через фрустрацию и конфликт до кризиса), требуют от человека различной внутренней работы. Разного рода стрессовые реакции часто проявляются в виде предельной активации внутренних ресурсов личности, отстаивающей свои прежние возможности реализации жизненных замыслов. Более трудные ситуации могут потребовать от человека пересмотра уровня своих жизненных притязаний и одновременной реконструкции своего Я.

Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, гиперболизацией проблемных ситуаций, что приводит к срывам, психическим нарушениям. Для предотвращения разрушения личности подростка необходимо профессиональное сопровождение со стороны социальных педагогов [1, с.123].

Роль социального педагога в процессе становления личности ребенка и подростка велика. Можно выделить основные направления в деятельности социального педагога при работе с подростком:

- деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, педагогической, психологической);
- повышению уровня социальной адаптации подростков посредством их личностного развития;
- деятельность по социальной реабилитации подростков, имеющих те или иные отклонения от нормы.

Деятельность социального педагога заключается в решении следующих задач:

- обеспечение, сохранение и укрепление физического, психологического, социального, нравственного здоровья личности;
- формирование нравственного сознания, нравственных качеств, социально значимых ориентаций и установок в жизненном самоопределении и нравственного поведения;
- создание благоприятных условий в микросоциуме для развития способностей и реализации возможностей человека, его положительного потенциала в социально полезных сферах жизнедеятельности, предупреждение тупиковых ситуаций в личностном развитии;
- оказание комплексной социально-психолого-педагогической помощи и поддержки;
- создание комфортного, гуманизированного воспитательного пространства в микросоциуме.

В своей деятельности социальный педагог выступает в трех основных ролях [2, с.98]:

- советника, информирующего семью о важности и возможности бесконфликтного взаимодействия родителей и детей в семье, рассказывающего о развитии ребенка, дающего социально-педагогические советы;

- консультанта, разъясняющего вопросы семейного, трудового, административного и уголовного законодательства, а также вопросы, касающиеся области психологии, педагогики, социальной педагогики; консультирует по вопросам разрешения проблемных жизненных ситуаций, по вопросам воспитания детей в семье;

- защитника, действующего в случаях нарушения прав ребенка со стороны родителей или ближайшего окружения.

Социальный педагог, оказывая социально-педагогическую помощь подросткам выполняет такие функции, как:

- аналитико-диагностическую;
- прогностическую;
- организационно-коммуникативную;
- коррекционную;
- координационно-организаторскую;
- функцию социально-педагогической поддержки и помощи воспитанникам;
- охранно-защитную;
- психотерапевтическую;
- социально-профилактическую;
-реабилитационную.

На основе выше изложенного, можно сказать, что социально - педагогическая поддержка подростков представляет собой: деятельность по "выращиванию" субъектной позиции подростка; деятельность педагога в условиях проблемной ситуации подростка; деятельность, опирающуюся на активность подростка и служащую опорой этой активности; деятельность, которая принципиально создает условия для самоопределения и самореализации подростка в естественной, конкретной жизненной ситуации.

Социально-педагогическая деятельность реализуется в виде комплекса профилактических, реабилитационных, коррекционно-развивающих мероприятий, а также путем педагогически целесообразной организации различных сфер жизнедеятельности личности.

Социально-педагогическая поддержка - это организация социально-педагогических условий для решения проблем подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Целью, которой, является создание «дружественной социальной среды», «зоны безопасности, где растущий человек мог бы найти поддержку взрослого от агрессивной пропаганды вседозволенности и насилия, научиться жить в меняющемся социуме [4, с.137].

Список использованной литературы:

1. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 42–57.

2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 5. С. 24

3. Михайлина М.Ю. Социально-психологические параметры формирования подростковой агрессивности // Психология системного функционирования личности. Саратов, 2004.

4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994.

© П.Г. Башмакова, 2014

УДК 37.02

М. С. Бранчукова
студентка 4-го курса, факультета физической культуры и биологии, ФГБОУ ВПО "Кубанский государственный университет", филиал в г. Славянске-на-Кубани;
А. Д. Антонова
студентка 3-го курса, факультета физической культуры и биологии, ФГБОУ ВПО "Кубанский государственный университет", филиал в г. Славянске-на-Кубани

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Совершенствование учебно-материальной базы общеобразовательной школы – одно из главных условий повышения уровня учебно-воспитательного процесса. Учебное оборудование стало неотъемлемой частью урока, так как работа с ним для учащихся – это источник знаний, средство для усвоения, обобщения, повторение изученного материала.

Курс биологии в школе призван вооружить учащихся элементарными знаниями о предметах и явлениях природы, о простейших взаимосвязях между нами, а также о взаимодействии человека и природы. Ведущими методами работы в области биологии являются методы естественных наук: наблюдение в природе, наблюдения в классе, экскурсии, опыты, практические работы.

Однако, в условиях классных занятий не всегда возможно непосредственно наблюдать, видеть предметы и явления в естественном состоянии. В этом случае необходимые представления и понятия могут быть сформированы с помощью наглядных средств обучения, в которые входят таблицы и картинки, натуральные объекты, раздаточный материал, кинофильмы и кинофрагменты, мультимедийное оборудование.

На уроках биологии эти наглядные пособия можно использовать в различных сочетаниях в зависимости от темы и цели урока.

Наглядность является необходимым и закономерным средством образовательного процесса на всех этапах изучения биологии в школе.

Цель исследования заключается в разработке и внедрении на практике наглядных средств обучения на уроках биологии. Материалом для данной работы послужили результаты экспериментальной работы, проводимой в период педагогической практики. Объектом исследования является учебный процесс школы, а предметом исследования наглядность. Для сбора информации использовался метод педагогического эксперимента.

На первом этапе исследования проводился констатирующий эксперимент. Его цель – выявление исходного уровня знаний учащихся по биологии.

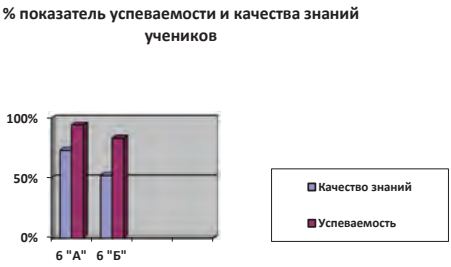


Рисунок 1 – Результаты входного тестирования

Сравнивая полученные данные по биологии, нами было установлено, что учащиеся 6-х классов имеют разный уровень успеваемости. 6 «Б» класс был выбран экспериментальным, 6 «А» класс – контрольным.

На втором этапы исследования применялся наглядный материал, который способствовал более полному усвоению нового материала и повышению уровня и качества знаний учащихся. Наглядный материал применялся на всех этапах урока: на этапе изучения нового материала (как самостоятельно, так и с помощью учителя), на этапе закрепления изученного материала и на этапе проверки знаний учащихся.

Тема: Рост и развитие животных.

Цель урока: изучить особенности роста и развития животных.

Задачи:

Обучающая: раскрыть особенности индивидуального развития животных.

Развивающая: развитие мышления, логики, способности анализировать и обобщать, делать выводы.

Воспитательная: воспитать у учащихся самостоятельность, умение уважать мнение товарищей и дисциплинированность.

Ход урока:

Фрагмент урока №1 (проверка усвоения прошлой темы).

Для экспериментального класса самостоятельная работа в двух вариантах.

Вариант 1	Вариант 2
Как распространяются семена?	Какие способы размножения встречаются у растений?
Как происходит развитие проростков?	Что такое пыльцевая трубка?
Дайте определение:	Дайте определения:
Индивидуальное развитие Семя Состояние покоя Подземное прорастание	Онтогенез Проросток Наземное прорастание Эндосперм

Контрольному классу задавались эти же вопросы устно.

Фрагмент урока №2 (изучение нового материала).

Изучение нового материала. В качестве наглядных пособий для объяснения темы «Рост и развитие животных». В первой группе использовались схемы и таблицы процессов формирования зародыша, презентация с картинками по данной теме, учебник. Во втором классе использовался только учебник с картинками.

Фрагмент №3 (закрепление нового материала).

На этом этапе в качестве закрепление изученного материала была проведена беседа по вопросам, и дана таблица для заполнения.

В чем заключается суть дробления?

Что такое бластула?

Как осуществляется гаструляция?

Как называются три слоя зародыша?

Чем прямое развитие отличается от непрямого развития?

Период развития	Описание развития

С контрольным классом просто была проведена беседа по вопросам нового материала.

Третий этап исследования – контрольный эксперимент. На этом этапе исследования проводился повторный контроль знаний по изученной теме.

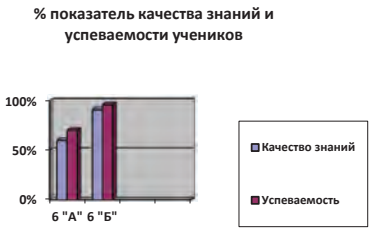


Рисунок 2 – Результаты выходного тестирования

С помощью эксперимента было отмечено повышение уровня знаний в экспериментальной группе.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение средств наглядности на уроках биологии в целях повышения уровня знаний положительно влияет на качество усвоения материала. Так успеваемость в экспериментальном классе в начале эксперимента составляла 83%, а качество знаний 52%, а после проведения уроков с наглядными средствами успеваемость увеличилась на 13%, а качество знаний увеличилось на 18%. А у контрольного класса наоборот уменьшились показатели.

Список использованной литературы

1 Пономарева, И. Н. Общая методика обучения биологии: учебно-методическое пособие для студентов педагогических ВУЗов / И. Н. Пономарева, В. П. Соломин, Г. Д. Сидельникова. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

2 Розенштейн, А. М. Использование средств обучения на уроках биологии: пособие для учителей / Н. А. Пугал, И. Н. Ковалева, В. Г. Лепина. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.

3 Суворова, Г. Ф. Средства обучения и методика их использования: книга для учителей / под ред. Г. Ф. Суворовой. – М.: Просвешение, 1975. – 208 с.

©М.С. Бранчукова, А.Д. Антонова, 2014.

УДК 351.851+371.1

Н.В. Войниленко, к.п.н., директор,
МБСКОУ школа-интернат №11, г. Челябинск, Российская Федерация
Н.Е. Лунгу, заведующий,
МБДОУ ДС ОВ № 301, г. Челябинск, Российская Федерация

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

В системе дошкольного образования процесс расширения общественного участия в управлении образованием происходит заметно медленнее, чем в общем образовании.

Сохраняется закрытость системы дошкольного образования от внешнего влияния, ограниченная способность адекватно реагировать на запросы современного общества, что приводит к росту неудовлетворенности населения качеством и доступностью дошкольного образования, снижает эффективность управленческой и экономической деятельности учреждений.

Государственно-общественное управление образовательной организацией сочетает в себе деятельность субъектов государственной и общественной природы. К субъектам управления государственной природы относятся органы государственной власти и органы управления образованием всех уровней. Что касается субъектов управления общественной природы, то в русле законодательства Российской Федерации соответствующие функции могут выполнять педагогические работники, воспитанники и их родители. Их функции призваны осуществлять органы самоуправления образовательной организации. Причем здесь можно выделить четыре группы органов самоуправления образовательной организации: самоуправление педагогических работников, самоуправление воспитанников, самоуправление родителей и, наконец, совместное управление (соуправление) образовательной организацией со стороны педагогических работников, воспитанников и их родителей.

В органах самоуправления первых трех групп (самоуправление педагогических работников, самоуправление воспитанников и самоуправление родителей воспитанников) соответствующие субъекты принимают участие в управлении соответствующим коллективом. В системе соуправления эти же субъекты вовлечены в управление образовательной организацией. При этом высшим органом самоуправления образовательной организацией является общее собрание коллектива образовательной организации.

Активная родительская общественность, собравшаяся в самоуправляемый общественный институт совместно с педагогическим сообществом, способна быть также многоканальным коммуникатором образования не только с местными социальными группами и сообществами, но и с разнообразными сообществами и гражданами за пределами социального окружения образовательной организации, что способствует вовлечению новых общественных сил и ресурсов в процесс.

Вместе с тем, ученые отмечают тот факт, что нормативное разграничение власти между администрацией школы и представителями общественности (в частности, родительскими органами самоуправления) на современном этапе является разработанным на недостаточном уровне. Можно предполагать, что в значительной степени это объясняется неразработанностью механизмов реализации в образовательной практике положений федеральных законов.

Орган общественной самодеятельности родителей как организационно-правовая форма функционирования общественных объединений, созданный в целях осуществления прав воспитанников и родителей вправе требовать от администрации образовательной организации и органов местного самоуправления своего участия в решении вопросов, затрагивающих интересы объединения. В соответствии с основной целью родительского самоуправления – реализации основных потребностей и интересов родителей – определяются и основные задачи самоуправления родителей. К ним могут быть отнесены следующие задачи: выявление потребностей и интересов родителей воспитанников и выявление тех из них (потребностей и интересов), которые возможно реализовать в условиях конкретного образовательной организации; разработка стратегии и тактики деятельности органов родительского самоуправления; определение методов и средств удовлетворения потребностей и интересов родителей воспитанников и осуществление

конкретной деятельности; анализ и осуществление оценки результатов соответствующей деятельности, внесение в нее корректив по мере необходимости.

Основными формами общественной самодеятельности родителей в образовательной организации могут быть родительское собрание, родительская конференция, родительский комитет, групповое родительское собрание, групповой родительский комитет.

Итак, создание и обеспечение деятельности в учреждениях дошкольного образовании коллегиальных представительных органов, наделенных комплексом управленческих полномочий (прав на принятие управленческих решений по ряду значимых вопросов функционирования и развития дошкольного учреждения), будет способствовать расширению возможностей для удовлетворения общественного заказа на дошкольное образование, привлечению в образовательные учреждения дополнительных ресурсов. От участия родителей в образовании детей напрямую зависит уровень их достижений.

Наличие подобных эффектов стимулирует ориентацию политики ДОУ на создание условий для усиления вовлеченности родителей. Это предполагает создание эффективных форм коммуникации между семьей и ДОУ по поводу предлагаемых образовательных программ, дополнительных услуг, а также оказание помощи семьям в создании дома среды, обеспечивающей поддержку развития детей, организацию просветительской работы с родителями.

© Н.В. Войниленко, Н.Е. Лунгу, 2014

УДК 159.99

С.В. Гриценко,
кпсхн., доцент
Н.П. Лаукарт
студентка 5 курса
Медико-психолого-социальный институт
Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова
г. Абакан, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РОДНЫХ, ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ И В ДЕТСКОМ ДОМЕ

Исследование особенностей адаптации человека к разным условиям, на разных этапах жизни были в значительной мере представлены среди психологических исследований. Такая ситуация сохраняется и сейчас. Объясняется это тем, что условия существования человека постоянно меняются, вместе с тем и человек [5]. Современное общество заинтересовано сохранить и улучшить здоровье человека. Поэтому изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в разнообразных условиях и на различных уровнях приобретает в настоящее время фундаментальное значение.

Анализ литературы по вопросам социально-психологической адаптации подростков показал, что данная проблема изучена не в полной мере. Следовательно, необходимы все новые и новые исследования, которые дают знания о факторах, позволяющих человеку достичь гармонии со средой меньшей ценой, так как случаи

глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срыву профессиональной деятельности, антисоциальным поступкам. Эти вопросы приобретают особое значение, когда речь идет о подростках из приемных семей, которым нужно адаптироваться в новой среде, новым нормам и правилам. Поэтому очень важно знать, какие существуют особенности социально-психологической адаптации у подростков, воспитывающихся в разных типах семьи и в детском доме.

Целью работы стало исследование особенностей социально-психологической адаптации подростков, воспитывающихся в родных, приемных семьях и в детском доме.

Методологической основой нашего исследования стала теория социально-психологической адаптации А. Г. Маклакова [3].

Для проведения исследования были использованы следующие психодиагностические методики: Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) разработан А. Г. Маклаковым и С. Чермяниным; Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализ ANOVA. В нашей работе будут более подробно проанализированы результаты исследования, имеющие статистически значимые различия либо вызывающие определенный интерес.

В исследовании приняли участие 90 подростков. В зависимости от типа семьи были сформированы три группы по 30 испытуемых в каждой: I группа − подростки из родных семей; II − подростки из приемных семей и III − подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома.

Чтобы исследовать адаптивные возможности личности, с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, был использован Многоуровневый личностный опросник. Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что показатели «нервно-психической устойчивости» у респондентов трех групп находятся в диапазоне нормы. Для опрошенных характерна адекватная самооценка и реальное восприятие действительности. Шкала «коммуникативные способности» отражает умение построить отношения с другими людьми. Это понятие также интегрирует несколько личностных черт и социальных. Не смотря на то, что по этому параметру у всех трех групп показатели находятся в пределах нормы, однако подростки из родных семей демонстрируют более высокие значения (5,9 стен) в отличие от двух других групп (4,3 у второй группы и 3,9 в третьей). Полученные различия между группой подростков, воспитывающихся в родных семьях и подростками, из приемных семьях являются статистически достоверными (p**=0,007), а также между подростками, воспитывающихся в родных семьях и группой подростков, воспитывающихся в условиях детского дома (p***=0,000).

Полученные результаты дают основания полагать, что для подростков из приемных семей и детского дома существуют затруднения в построении контактов с окружающими, им свойственно проявление агрессивности, повышенная конфликтность, в отличие от подростков из родных семей. Если рассматривать подростков из детского дома, то можно предположить, что такие результаты связанны с феноменом «мы». При отсутствии родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское «мы». Такие подростки делят мир на «свои» и «чужие». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать их в своих целях. У них своя особая нормативность

по отношению к «чужим». Также внутри своей группы подростки, живущие в детском доме, чаще всего обособлены; они могут жестоко обращаться со своими сверстниками или детьми младшего возраста. Эта позиция формируется по многим причинам, но, прежде всего, эмоционального нестабильного положения ребенка, лишенного родительского попечительства [4].

Что касается подростков из приемных семей, то можно предположить, что для них новые тесные отношения в семье становятся настолько важны, что ему тяжело отказаться от чувства защищенности. Ребенок «застревает» на этом этапе развития, и ему гораздо тяжелее вписаться в коллектив, из-за чего возникают проблемы в общении [1].

Исследование моральной нормативности у представителей трех групп позволило выявить статистически достоверные различия между группой подростков, воспитывающихся в условиях детского дома и подростков, воспитывающихся в родных семьях (p***=0,000). Также существуют различия между группой подростков, воспитывающихся в условиях детского дома и подростков, воспитывающихся в приемных семьях (p**=0,007). Сказанное дает основание полагать, что подростки из детского дома в меньшей степени могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения, по сравнению с подростками из приемных и родных семей. Возможно, такие результаты связаны с тем, что социальное развитие воспитанников детского дома отличается наличием крайне неблагоприятного фактора: пассивностью в познании мира. Обедненная социальная среда детей из детского дома приводит к тому, что отдельные жизненные эпизоды не входят в личный психологический опыт социальных сирот. Это приводит к тому, что ребенок усваивает не все социальные нормы, не может понять и воссоздать важнейшие типы социальных отношений, или понимает их искаженно [2].

Данные, полученные при изучении личностного адаптивного потенциала у представителей 2 и 3 группы, свидетельствуют об удовлетворительной адаптации. При этом результаты подростков из родных семей соответствуют уровню высокой и нормальной адаптации. По этому параметру были обнаружены статистически достоверные различия между подростками 1 и 3 группы (p***=0,000), а также между представителями 2 и 3 группой (p**=0,007). Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки из полный семей в целом легко адаптируются к новым условиям, адекватно ориентируются в ситуации, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Тогда как подростки из детского дома характеризуются признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности.

С целью изучить особенности социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности мы использовали методику социально-психологической адаптации Роджерса К. и Даймонда Р.

Показатель «адаптация» имеет средний уровень выраженности у всех трех групп. Это может означать, что испытуемые могут приспосабливаться к изменившимся условиям. Они могут адекватно воспринимать предъявляемые к ним требования. Однако существуют статистически достоверные различия между показателями 3 группы и 1, 2 (p**=0,007). Это значит, что подростки из детского дома хуже приспосабливаются к меняющимся условиям. Полученные данные согласуются с

результатами методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»». Результаты исследования дезадаптации во всех группах находится в пределах нормы, что свидетельствует об отсутствии выраженных нарушений в процессе адаптации у опрошенных подростков.

У всех испытуемых по данным шкал «принятие себя» и «не принятие себя» получены средние значения. Из этого следует, что испытуемые адекватно оценивают свои способности, достоинства, реалистично признают свои ограничения. Также у подростков были выявлены средние значения по шкалам «принятие других» и «не принятие других». Это дает основание полагать, что все испытуемые способны к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценности и доверию им. В рамках средних показателей по шкале «принятие других» существуют статистически достоверные различия между 1 и 3 группой (p**=0,007). Таким образом, подростки из детского дома легче принимают мнение других людей, чем подростки из родных и приемных семей.

По другим исследованным параметрам значимых различий между тремя группами испытуемых обнаружено не было.

Таким образом, при сравнении групп подростков воспитывающихся в родных, приемных семьях и в условиях детского дома было выявлено что:

- для подростков из приемных семей и детского дома в большей степени характерно затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность, чем у подростков из родных семей;
- подростки из детского дома в большинстве случаев не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения, по сравнению с подростками из приемных и родных семей;
- подростки из родных семей достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации в отличие от воспитанников детского дома, которые хуже приспосабливаются к меняющимся условиям;
- воспитанники детского дома по сравнению с подростками из родных и приемных семей легче принимают мнение других людей.

Список использованной литературы:

1. Андерсон, Г., Бруфальк И. Подросток в приемной семье // [Электронный ресурс]: Г. Андерсон, И. Бруфальк / http:// www. zvet-zhizni.ru/ !upload/ cb59ffc 014a01e171dd01ea9758a60a4.doc (дата обращения: 01.12.2014).

2. Егорова, М. А. Особенности представлений воспитанников детского дома о социальных отношениях [Текст]: М. А. Егорова // Дефектология. – 1997. № 5. – С. 15-26.

3. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных ситуациях [Текст]: А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001.- №1.- С. 16-24.

4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учеб. для вузов / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

5. Посохова С. Т. Настольная книга практического психолога [Текст]: учеб. для вузов / С. Т. Посохова. – М.: АСТ, 2008. - 662 с.

© С.В. Гриценко, Н.П. Лаукарт, 2014

УДК 37

Х.А. Джаримова
к.с.н., доцент кафедры
методики и практики преподавания иностранных языков и культур
Краснодарский государственный университет культуры и искусств
г.Краснодар,
Российская Федерация
Н.И.Снежко
к.ф.н., доцент кафедры
методики и практики преподавания иностранных языков и культур
Краснодарский государственный университет культуры и искусств
г.Краснодар,
Российская Федерация

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ КАК НРАВСТВЕННО- ДЕЛОВОГО ДОСТИЖЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Сегодня становится очевидным, что проблема профессиональной карьеры вызвала интерес исследователей и практиков. Это обусловлено реформированием основных опор общества, становлением рыночной экономики, повлекшими за собой изменение отношения человека ко многим социальным процессам и собственному профессионально-личностному росту. То, что раньше считалось отклонением от нормы, порождением буржуазного общества, капитализма, отождествлялось с карьеризмом как безнравственным явлением, девиантным поведением, сегодня возводится в ранг важного показателя профессионального развития человека, его конкурентоспособности. На наш взгляд множество возможностей выбора индивидом будущей профессии и способов продвижения в ней вызвало различные подходы к определению понятия «карьера»:

а) как динамичного, постоянно изменяющегося и развивающегося процесса, определяющегося общей последовательностью этапов развития человека в основных сферах жизнедеятельности. Данное широкое освещение сущности понятия предполагает любой деловой статус человека: работника, домохозяйки, родителя, учащегося и др.;

б) как поступательного продвижения личности в какой-либо сфере деятельности, изменения навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью; продвижения вперед по однажды выбранному пути деятельности, достижения известности, славы, обогащения.

Идентичное, но более конкретное определение дается в словаре иностранных слов: карьера - это успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и др.;

в) как деятельности или рода занятий, профессии;

г) целенаправленного должностного и профессионального роста. Все это имеет отношение к организационному аспекту карьеры;

д) субъективно осознанного, собственного суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемом пути самовыражения и удовлетворения трудом, индивидуально осознанных позиций и поведения, связанных с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека. В данном подходе проявляется личностный аспект, предполагающий выражение индивидом субъективной оценки (самооценки) характера продвижения по службе, его промежуточных результатов и связанных с этим личных ощущений;

е) как активного продвижения человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности, обеспечивающего его устойчивость в потоке социальной жизни; как его движения в пространстве организационных позиций, предполагающих последовательную смену функций статуса, социально-экономического положения. В этом подходе можно выделить социальный аспект представления о карьере с точки зрения общества. Во-первых, это выработанные в процессе развития общества карьерные маршруты, достижения определенных успехов в той или иной сфере профессиональной деятельности, в той или иной области общественной жизни. Во-вторых, это устоявшиеся представления о характере движения по этим путям, связанном со скоростью и траекторией карьеры, об используемых методах. Эти выработанные общие схемы движения к успеху, а также особенности их реализации в жизни влияют на оценку обществом частных карьер индивидов, выступая своего рода эталонами для сравнения.

Остаётся добавить, что процессуальная сущность карьеры отражена в большинстве определений этого понятия, о чем свидетельствуют используемые в них термины "движение", "продвижение", "рост", и что подтверждается этимологией слова "карьера" (в переводе с итальянского означает "бег").

Иными словами, карьера может представлять собой процесс движения по

пути овладения некими ценностями, благами, признанными в обществе или организации. Таковыми являются:

- должностные ступени, уровни иерархии;
- ступени квалификационной лестницы и связанные с ней разряды, дифференцирующие навыки и знания людей по уровню мастерства;
- статусные ранги, отражающие величину вклада работника в развитие организации (выслуга лет, уникальные рациональные предложения, судьбоносные для организации), его положение в коллективе;
- ступени власти как степень влиятельности в организации (участие в принятии важных решений, близость к руководству);
- уровни материального вознаграждения, дохода (уровень заработной платы и разнообразие социальных льгот).

При этом следует подчеркнуть, что перечисленные блага могут быть рассмотрены как через призму субъективности человека, так и с точки зрения его среды (организации профессиональной сферы, общества), оценены им самим как самоощущения, самооценка достижений, так и подкреплены признанием в среде его авторитета, повышением в должности и уровня оплаты.

Предложенный анализ и обобщение различных подходов к рассмотрению сущности понятия служебной карьеры индивида позволил принять за исходное следующую его трактовку: это процесс профессионального роста человека, сопровождающийся усилением влияния власти его авторитета, изменением статуса в среде, продвижением по ступеням служебной иерархии, квалификационной лестницы и соответствующим вознаграждением.

Как нам представляется профессиональная карьера характеризуется тем, что конкретный индивид в своей профессиональной деятельности проходит различные стадии развития профессионального мастерства: обучение (овладение

умениями, знаниями, развитие профессионально значимых свойств личности), поступление на работу, профессиональный рост и реализация индивидуальных способностей. Разделение на подобные стадии означает определяемое возрастом закономерное отношение индивида к деятельности.

Необходимо отметить, что важнейшее значение имеет рассмотрение профессиональной карьеры с точки зрения ее направленности, типов, которых может быть несколько. Важнейшими из них являются:

1)вертикально направленная профессиональная карьера, которая характеризуется переходом специалиста на более высокую ступень профессиональной структурной иерархии;

2) горизонтально направленная профессиональная карьера, характеризующая перемещение в другую функциональную область, или усложнение, либо расширение задач в рамках уже занимаемой должности;

3) центростремительно направленная профессиональная карьера, под которой понимается движение к "ядру" руководства организацией.

Соответственно видам выделяют следующие типы карьеры:

- властная, связанная с ростом влияния работника в организации либо посредством движения вверх к "ядру" руководства организации, либо с ростом его неформального авторитета в организации;
- квалификационная, предполагающая профессиональный рост по существующей тарифной сетке;
- статусная, предполагающая увеличение статуса работника в организации, выражающаяся в присвоении определенного ранга или почетного звания;
- монетарная, связанная с уровнем вознаграждения (заработная плата, премии, объем и качество представляемых ему социальных льгот.). Данные типы -карьеры свидетельствуют о ее прогрессивном характере.

Следует отметить, что важным аспектом является выделение этапов карьеры, так как от них зависят конкретные задачи и способы ее реализации. Анализ мнения многих ученых позволяет выделить шесть этапов карьеры человека трудоспособного возраста:

I. Предварительный этап включает учебу в школе, среднее и высшее образование, длится примерно до 25 лет. За этот период человек может сменить несколько различных работ в поисках вида деятельности, удовлетворяющего потребности и отвечающего его возможностям. Если он сразу находит такой вид деятельности, начинается процесс его самоутверждения как активной личности.

II. Этап становления длится примерно пять лет от 25 до 30 лет. В этот период работник осваивает выбранную профессию, приобретает необходимые навыки, формируется его квалификация, происходит трудовое самоутверждение и появляется потребность в установлении независимости, стремление к безопасному существованию и материальной обеспеченности.

III. Этап продвижения обычно длится от 30 - до 45 лет. В этот период идет процесс роста квалификации, работник эффективно продвигается по служебной лестнице. Накапливается практический опыт, приобретаются мнения, растет потребность в самоутверждении как профессионала, постижении более высокого статуса и еще большей независимости, начинается творческое самовыражение работника. В этот период гораздо меньше уделяется внимания удовлетворению потребности в безопасности, усилия работника сосредоточены на вопросах, касающихся увеличения размеров оплаты труда и заботы о здоровье.

IV. Этап сохранения характеризуется действиями по закреплению достигнутых результатов и длится от 45 до 60 лет. Наступает пик совершенствования квалификации и происходит ее повышение в результате активной деятельности и специального дополнительного обучения. Этот период

также характеризуется творческим самовыражением, возможен подъем на новые служебные ступени. Человек достигает вершин независимости и авторитета. Появляется заслуженное уважение к окружающим, достигшим своего положения честным трудом, и к себе, совпадающее с мнением окружающих. Хотя многие потребности работника в этот период удовлетворены, его продолжает интересовать уровень оплаты труда, проявляется все больший интерес к другим источникам дохода (например, участие в прибылях, капитале своей и других организаций, покупка акций, облигаций).

V. Этап завершения длится от 60 до 65 лет. Работник начинает готовиться к уходу на пенсию. Хотя этот период характеризуется кризисом карьеры (работник получает меньше удовлетворения от работы испытывает состояние психологического и физиологического дискомфорта), самовыражение и уважение к себе и к другим людям из его окружения достигают наивысшей точки за весь период карьеры. Работник заинтересован в сохранении уровня оплаты труда, но стремится увеличить другие источники дохода, которые бы заменили заработную плату при уходе на пенсию и были 5ы хорошей добавкой к пенсионному пособию.

VI. Пенсионный этап. Карьера в данной организации (виде деятельности) завершена. Появляется возможность для самовыражения в других видах деятельности, которые были невозможны в период работы в организации или выступали в виде хобби (живопись, садоводство, работа в общественных организациях и др.). Но финансовое положение и состояние здоровья могут стать причиной постоянной заботы о других источниках дохода.

Становится очевидным, что с учетом данных этапов человек планирует свое будущее, учитывая свои потребности и сложившиеся социально-экономические условия. В частности, он стремится иметь подробную информацию о перспективах своего служебного роста и возможностях повышения квалификации в данной организации, а также в условиях, которые он должен для этого выполнить. В противном случае мотивация поведения становится слабой, человек работает не в полную силу, рассматривает организацию как место, где можно переждать некоторое время перед переходом на новую, более перспективную работу.

Отсюда следует, что при поступлении на работу человек ставит перед собой определенные цели, но так как и организация, принимая его на работу, тоже ставит определенные цели, то нанимающийся реально оценивает свои деловые качества. Он соотносит их с теми требованиями, которые ставит перед ним организация, его будущая работа. От этого зависит успех всей его карьеры.

Список использованной литературы:

1.Аронов А.М. О моделировании профессиональной деятельности в делах профессионального самоопределения//Профессиональное оборудование в Сибири. - Красноярск,1998.-с.52-54.

2.Деркач А.А. Аксмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. М.,1995.РАГС. с5-6.

3.Зеер Э.Ф. - Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург,2002.

4.КибиновА.Я.Основы управления персоналом. Учебник-Москва, Инфара-М.,2003г.

5.Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения – Ростов - на Дону. Издательство «Феникс»1996.-512с.

©Х.А. Джаримова, Н.И. Снежко, 2014

УДК 37

Д.Х.Джашакуев
магистрант кафедры естествознания
Карачаево-Черкесский государственный университет
им.У.Д.Алиева г.Карачаевск, Российская Федерация

ПРИРОДА И ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

История человеческого общества в определенном смысле являет картину его изменяющегося взаимодействия с природой. Однако общество не существовало изначально. История его возникновения не отделима от истории становления самого человека. Являясь частью природы человек постепенно, в процессе труда и общения формирования как социальное существо. Этот процесс имеет своим началом выделение человека из животного мира, формирования у него социальных побудительных мотивов в поведении. В силу вступает наряду с естественным и социальный отбор.

Античная философия разрабатывала и обосновывала идеи гармонии человека, природы и космоса. «Человек есть частица Космоса («микрокосмос»), в нем нет ничего чего бы не было в Космосе в неизмеримо больших размерах. Подобно тому как тело его состоит из элементов, рассеянных в Космосе, так и разум его есть частица мирового Разума». С другой стороны, сам Космос рассматривается как некий живой и одушевленный, совершенно упорядоченный организм, подчиненный ритму, логосу и закону. Жизнь природы наделялась человеческими свойствами. Природа одушевляется и одухотворяется. Человек проецирует себя на природу как будто для того, чтобы сделать понятной природу. Перенося свои свойства на природу, человек хотел сделать себя понятным природе, включить себя в природное целое.

«Другой путь разработки единства человеческого и природного - рассмотрение человека по аналогии с природой, Космосом. Этот путь предполагает определенное развитие научно-философской мысли. Здесь за исходное сознательно берется не человек, а мир с его собственными, независимыми от человека законами, и человек понимается как одно из проявлений всеобщей совокупности Космоса, единого природного целого. Идеи о естественном происхождении человека из атомов, из ила, из тины, от низших существ развивали Демокрит, Эмпедокл, Лукреций Кар». Мир в воззрениях древних выступал как человечески-природное единство, взаимопроникновение человеческого и природного.

Поэтому человеческая деятельность естественно вплеталась в жизнь вещей, которые сами выводились из объективированных условий и определений человеческой деятельности. Вода, земля, огонь и воздух являлись первыми естественными условиями и предметами труда.

Наиболее основательно к проблеме взаимоотношения общества и природы подошел Аристотель. Его заинтересовала идея места человека в органическом мире. Он первый ввел в лексический оборот слово «антропология». Он выдвинул идею, так называемой «Лестницы существ» - ряд последовательного усложнения организации живых существ. Аристотель ставил вопрос о специфическом отличии человека от других живых существ. Этот отличительный критерий он видел в разуме человека. Итак, центральной проблемой философии Аристотеля есть проблема практической деятельности, в которой реализуется то, что еще не есть, но может быть осуществлено.

Мера, которую человек прилагает к природе выражает меру самого человека, меру его собственных исторических возможностей. В эту эпоху проблема единства и человека и общества приобрела новое звучание. Западная философская мысль решала ее по двум

путям: понимание человека как простой части природы, растворение законов человеческого существования в общих природных законах; выявление специфики человеческого отношения к миру идеалистически истолкованному.

Следующий этап - материализм, который используя быстро растущий естественнонаучный материал, обосновал идею, что сущность человека не в противопоставлении природе, а в единстве с ней: «Человек - дело рук природы, он существует в природе, он подчинен ее законам». В этой концепции человек рассматривается как одно из маленьких звеньев в бесконечной цепи мироздания. Здесь деятельным элементом во взаимоотношениях человека и природы оказывается природа.

Зависимость общества от природы, от естественной среды обитания существовала на всех этапах человеческой истории. Она, однако, не оставалась постоянной, а изменялась диалектически противоречивым образом. С одной стороны по мере развития производительных сил общества, по мере того как взаимоотношения человека с естественной средой обитания все более опосредовались создаваемой им второй природой, человек повышал свою защищенность от стихийного буйства природы. Наряду с процессами, ослабляющими зависимость человека от природы, с развитием производительных сил связана и другая тенденция. В орбиту человеческой деятельности вовлекается неуклонно расширяющийся спектр процессов, явлений и веществ природы, которые к тому же используются с нарастающей интенсивностью, так что человеческое общество втягивается во все более тесные и многообразные связи с миром окружающей природы.

Взаимодействие человека и природы, общества и среды его обитания в результате бурного роста промышленного производства во всем мире, причем производства, которое опирается на существующие многоотходные технологии, достигло предельных критических форм и размеров. Во весь рост встал вопрос об угрозе самому существованию человечества вследствие исчерпания природных ресурсов и опасного для жизни человека загрязнения среды его обитания. Именно этими противоречиями во взаимоотношениях общества и природы и определяется существо экологической проблемы.

Литература:

1. Алексеев П.В. Философия. М., 2003.
2. Словарь философских терминов. Под ред. В.Г. Кузнецова. М., 2004.
3. Спиркин А.Г. Философия. М., 1999.

© Д.Х.Джашакуев, 2014

УДК 37

А.Х.Дзамыхов
к.п.н., доцент кафедры математики и методики её преподавания
Карачаево-Черкесский государственный университет им.У.Д.Алиева
г.Карачаевск, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Одной из важной задачей подготовки студентов – будущих учителей является овладение ими информационными и коммуникационными технологиями и умение их применять при

изучении и преподавании дисциплин, формирование у студентов соответствующих компетентностей.

В условиях информатизации образования решается задача подготовки специалистов, способных к дальнейшему самообразованию, в основе которого лежит получение, усвоение, переработка и передача информации. Решение этой задачи лежит через формирование информационной компетентности учителя, одной из основных профессиональной функций которого становится сегодня реализация информационных технологий в обучении.

Под компетенциями подразумевают совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей членов общества, социальной группы, коллектива. С этих позиций компетенции можно условно обозначить как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – совокупность того, чем он владеет.

В настоящее время обществу требуется не исполнитель чужих директив, а человек, способный сам принимать решения, обладающий критическим мышлением, навыками работы с большим объемом информации, способным быстро ориентироваться в информационном пространстве, быстро перестраиваться и переучиваться. Правильно организованная проектная деятельность наравне с обычным образовательным процессом помогает развить указанные качества в ребенке, повысить его интерес к работе над решением сложных задач.

Основные дидактические функции информационных и коммуникационных технологий связаны с вещательными, интерактивными и поисковыми услугами и ресурсами, которые могут быть полезны как в образовательном процессе, так и во внеурочной деятельности учащихся, в том числе и в проектной деятельности.

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий привело к значительной перестройке информационной среды современной системы высшего образования. Достижения в области разработки и применения различных типов обучающих программ постепенно находят свое отражение и в сфере профессиональной подготовке будущих учителей. Особый интерес, с точки зрения проблемы существенного повышения эффективности лекционных занятий, представляет вопрос о конструировании и использовании электронных презентаций по дисциплинам.

Очень много проблем в готовности школ к освоению имеющихся в стране электронных образовательных ресурсов. Уровень ИКТ-компетентности, которая является одной из составляющей профессиональной компетентности, учителей начальных классов оставляет до сих пор желать лучшего.

Одна из причин такого положения заключается в том, что в школы передаются компакт-диски, на образовательных порталах размещаются цифровые ресурсы, а учителей, особенно учителей начальных классов не учат, как всем этим пользоваться в повседневной педагогической практике. Эта проблема еще больше усугубляется, когда речь заходит о внедрении и активном использовании в школе информационной образовательной среды.

Модернизация системы образования открывает новые горизонты и возможности, но в то же время предъявляет повышенные требования к профессиональной компетенции учителя. Всевозрастающая изменчивость мира, в котором сильно ускоряется процесс появления новых знаний и постоянно возникает потребность в новых профессиях, требует от педагога готовности к постоянному обновлению и непрерывному совершенствованию своих профессиональных возможностей. Существенно повышается требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам учителя, которые проявляются при разработке и использовании электронных образовательных ресурсов.

К сожалению, для большинства электронных образовательных ресурсов, предназначенных для использования в процессе обучения, характерен низкий педагогический уровень. Одной из основных причин складывающейся ситуации является то, что, в основном, компьютерные учебные программы создаются специалистами в области программирования без участия ведущих специалистов в области психологии, дидактики, содержания и методики обучения конкретному предмету. Вместе с тем, общеизвестно, что ведущие педагоги, имеющие большой стаж преподавательской работы, как правило, далеки от новых ИКТ, не владеют ими и, в силу консерватизма мышления, не всегда понимают их значимость.

Большинство учителей испытывают существенный психологический барьер перед освоением компьютерной техники и использованием электронных образовательных ресурсов в обучении, который обычно маскируется сомнениями относительно педагогических возможностей названных средств и технологий. Иногда такая недооценка объясняется поверхностным знакомством с сущностью процессов информатизации образования.

Считаем, что для решения данных проблем необходимо ввести учебные, элективные курсы в систему профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

© А.Х.Дзамыхов, 2014

УДК 373.3

Т.Э. Жилкина, Учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 30 с УИОП г. Пятигорска
Г. Пятигорск, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современная институциональная миссия начальной школы на сегодняшний день в корне преобразована, и ее ориентиры нацелены на жизненное обучение, мотивированное к устойчивости, компетентности и социальному росту, так как качественные характеристики традиционной формы начального образования, изжили себя.

Единство образовательной системы в России в 90-е начинает приближаться к стагнации из-за социальной динамики, что неизбежно приводит к радикальным мерам, но постепенное развитие образовательных методик, начинает «пугать» социум. Старшее поколение и его негативный настрой, не хотел экспериментов, которые ломали устоявшуюся психологию «Советского школьника». Все же реорганизация школьного образования способствовала вливанию его в структуру развивающихся систем.

Образование сегодня имеет выборочный характер в образовательных программах, начальной школы, но все же придерживается традиционной системы обучения, что определено Федеральным государственным образовательным стандартом, где каждый получит необходимый минимум знаний.

Существующий выбор среди таких образовательных программ, начальной школы, как: «Гармония», «Перспектива», методика Занкова и другие, говорит о том, что современный ребенок способен на большее, чем просто запоминать. Дети начинают рассуждать, анализировать и делать выводы, то есть формировать свое мнение при всех стандартных и унифицированных требованиях в образовании.

За последние десятилетия функционирование образовательной системы, ориентировано на предъявление новых требований к качественному уровню начального образования, но современное эклектическое состояние реалий образования, находится под давлением детерминирующих факторов [1, с.53]:

1. Увеличение социальной неопределенности, основано на фрустрации и множественности направляющих концепций, для повышения уровня жизни в стране;
2. Сокращение бюджета на образование, по причине экономического кризиса;
3. Динамика культурной среды, влияющая на структуру социума и демографию;
4. Причинно-следственные связи формирующие конкуренцию между начальной школой и средствами информационно-коммуникативного механизма, влияющих на социализацию подрастающих поколений;
5. Отсутствие семейного «вакуума», как ячейки общества, приводящее к кризису семейной структуры и росту дефицита общения возрастных поколений.

Соответственно, с учетом довлеющих факторов, новые тенденции в образовании ориентированы на прогресс и стабилизацию с помощью ресурсообеспеченности качественным человеческим капиталом.

Последовательность в образовательном пространстве начальной школы формирует стремление к непрерывному образованию на протяжении всей жизни, как элемент саморазвития у школьников.

Следовательно, современные психолого-педагогические аспекты начальной школы способствуют развитию субъектов социума, решая тем самым проблему перспективного личностного роста будущего поколения

Гуманистическое отношение определяет новые веяния в начальной школе, при поддержке качественных элементов:

- доброжелательность, как традиционная норма поведения;
- формирование норм этикета, внедряя их в школьный быт;
- формирования уважения вне зависимости от статуса человека;
- признание уникальности каждого человека;
- формирование дружелюбия, такта и деликатности к людям разной возрастной категории;
- воспитание взаимной ответственности;
- восприятие своей жизненной свободы, как результата саморазвития.

Данные элементы закладывают фундамент социализации в индивидуализированных подходах, способствующих становлению личности школьников в динамичных жизненных условиях.

В заключении можно сказать, что формирование качества образовательной системы для будущих поколений это многогранная задача, основанная на стихийности и управляемости, случайности и постоянстве.

Социализация личности ребенка в сфере начального образования зависит от уровня учебной мотивации и статуса в системе межличностных отношений, от внешних факторов (социальной среды, воспитания) и внутренних (природной склонности и влечения) и их взаимосвязи, что влияет на жизнедеятельность каждого школьника,

Современное общество в условиях многоуровневой унификации, на основе поведенческих и коммуникативных компонентов, с учетом объективного воспитания в определенных условиях, влияет на действия и поступки, определяя социальный опыт ребенка.

Список использованной литературы:

1. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России. – СПб, 2012.- с.53

© Т.Э Жилкина, 2014

УДК 37

С.В.Исидорова
Учитель физической культуры
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
Тангутская средняя общеобразовательная школа
Российская Федерация, Иркутская область , Нукутский район, с. Тангуты

«ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ»

Аннотация: В статье разработана и обоснована методика использования комплексных форм и содержания занятий физическими упражнениями способствующие значительным улучшением количественных и качественных показателей процесса физического воспитания подготовки школьников старшего возраста.

Практическая значимость статьи в том, что она сделана на основе фактических данных и поэтому возможно внедрение в практику т.е. может быть использована на уроках физической культуры.

Актуальная проблема: Обеспечение здоровья и высокого уровня физической подготовленности подрастающего поколения к социально-бытовой и профессионально-трудовой деятельности - одна из важнейших задач государства и всех его институциональных формирований - законотворческих и исполнительных.

Наблюдается снижение интереса к физическим упражнениям, которые предлагаются в традиционных (в том числе и урочных) формах, ухудшение посещаемости обязательных занятий и, как следствие, снижение показателей физического развития и подготовленности юношей к трудовой деятельности и службе в вооруженных силах России.

Естественно, что такое сложившееся положение не соответствует потребностям общества, а пагубность его не осознается в полной мере любым его представителем, не имеющим профессионального отношения к физической культуре.

Таким образом, проблема эта весьма актуальна для нас, в связи с этим мы предприняли попытку повышения эффективности процесса физического воспитания школьников, обратившись к наиболее проблемной их части -учащимся старших (10 и 11-х) классов, хотя и понимаем необходимость усовершенствования всей системы физического воспитания школьников и обязательного согласования ее составных частей и этапных задач.

Цель работы – изучить процесс влияния двигательной активности школьников старшего возраста в процессе физического совершенствования за счет дополнительных форм и занятий физическими упражнениями.

Объект исследования – процесс физического воспитания у учащихся 10 и 11-х классов общеобразовательной школы.

Старшеклассники могут проявлять достаточно высокую волевую активность, например, настойчивость в достижении поставленной цели, способность к терпению на фоне

усталости и утомления. Однако у девушек снижается смелость, что создает определенные трудности в физическом воспитании [1].

У подростков, занимающихся физическими упражнениями, наблюдается урежение пульса в покое, т.к. в результате тренировок идет привыкание, адаптация организма к физическим нагрузкам, соответственно и глубина дыхания в покое будет больше, а её частота реже, что говорит об увеличении ЖЕЛ. Развивается психомоторная функция (быстрота и точность движения). Как правило, занимающиеся спортом, опережают своих ровесников в физическом развитии [2].

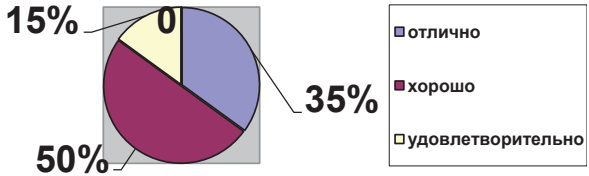
Результаты исследования

В начале учебного года (сентябрь), по результатам тестирования, был проведен анализ двигательной подготовленности старших школьников.

Учащиеся старших классов сравнивались с нормативными показателями для учащихся соответствующего возраста, приведенными в учебной программе В.И Ляха.

Результаты тестирования в начале эксперимента

Результаты предварительного тестирования физической подготовленности учащихся старших классов показали, что с низким уровнем по всем показателям, как и у мальчиков, так и у девочек, составили, примерно, 15% (оценка «удовлетворительно») от общего числа испытуемых. Остальные продемонстрировали средний уровень двигательных способностей уровень и составили 85% (оценка «хорошо» - 50%, «отлично»-35%).



Уровень подготовленности учащихся старших классов в сентябре График1

Для повышения двигательной активности применялась круговая тренировка на уроках физкультуры с учащимися старших классов - был составлен комплекс из 8 - 10 относительно несложных упражнений с учетом тематического плана, чтобы не нарушать план урока. Так как исследование началось в сентябре, следовательно, в 1-ой четверти по планированию проходили разделы « легкая атлетика» и «спортивные игры», с учетом этих разделов были составлены комплексы круговых тренировок. Таким же образом во 2-ой четверти, также был составлен комплекс круговой тренировки на основе раздела «гимнастика». Для каждого ученика была установлена индивидуальная физическая нагрузка.

Согласно правилам была создана схема повышения нагрузки на основе тестирования. Это выполнялось с помощью так называемого максимального теста (МТ). Максимальный тест был определен на первых двух уроках. Определяя максимальный тест на каждой станции, выполнялись паузы в пределах 2-3 минут для отдыха. В это время ученики записывали число повторений в личную карточку учета результатов и затем переходили на следующую станцию, где принимали исходное положение для выполнения очередного упражнения. По истечении 2 - 3 минут определяется максимальный тест этого упражнения и т.д.

После определения максимального теста для каждого устанавливается индивидуальная нагрузка: МТ/4 или МТ/2, в зависимости от подготовленности класса. На последующих

уроках ученики выполняют каждое упражнение комплекса установленное число раз, но в разных вариантах.

Тренировочный эффект таков: Общая выносливость, силовая выносливость, скоростная выносливость, скоростная сила, ловкость.

После двух месяцев проведения круговой тренировки, по окончанию четверти проводился повторный максимальный тест.

Результаты контрольного эксперимента

После первого исследования, было проведено в апреле повторное тестирование двигательной подготовленности школьников, что позволило выявить положительную динамику в соответствующих тестах, где по всем показателям наблюдается положительная динамика.

Физическая подготовленность учащихся старших классов в конце исследования

Таблица 1

№ п/п	Контрольные упражнения	До Эксперимента $\bar{X}$	После эксперимента $\bar{Y}$	Абсолют. сдвиг
1	Пресс, кол-во раз	31,75	32,35	0,60
2	Прыжок в длину с места, см	189,75	193,75	4,0
3	Подтягивание на перекладине, кол-во раз	11,2	12,5	1,30
4	Прыжки через Скакалку, раз/мин	158,95	162,65	3,70

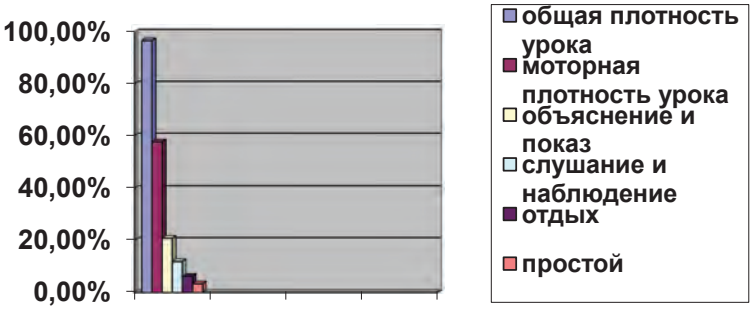
Бесспорно, результаты тестирования не сильно изменились, но наблюдается достоверный прирост. Если бы исследование проводилось больше времени, то эти показатели значительно бы выросли.

Круговая тренировка является одним из перспективных методов развития двигательных качеств, но одиночные занятия не дают прироста показателя, поэтому занятия следует проводить систематически. Безусловно, круговая тренировка в рамках учебных занятий в школе имеет, как и положительные, так и отрицательные аспекты**.**

Положительные аспекты:

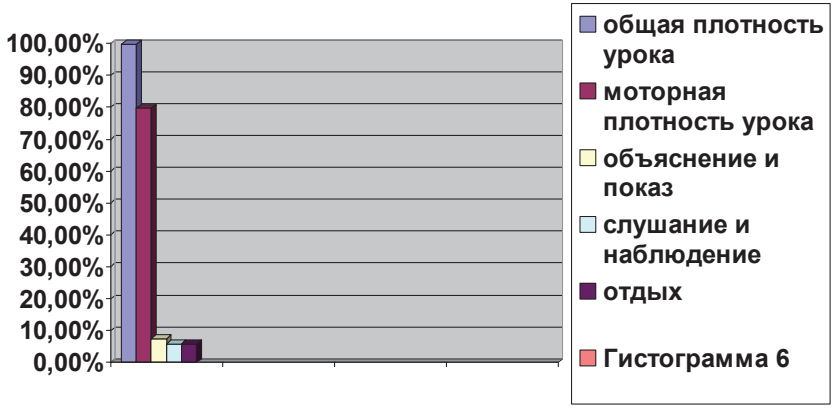
- Большим положительным моментом можно назвать то, что круговая тренировка, имеет как комплексную, так и индивидуально-точечную направленность, а это позволяет развивать все мышечные группы.
- Круговая тренировка, предусматривает групповой метод работы.
- Эффективность данного метода заключается в том, что значительно повышается плотность занятий, так как упражняются все учащиеся одновременно и в то же время самостоятельно.

В силу доказательств был проведен сравнительный анализ хронометрирования типового физкультурного занятия.



Графическое изображение 2,
хронометрирования типового физкультурного занятия

И занятия, на одном из которых применялся метод круговой тренировки.



Графическое изображение 3,
физкультурного занятия с применением метода круговой тренировки

При оценке полученных результатов сравнительного анализа хронометрирования моторная плотность занятия, с использованием метода круговой тренировки выше, и составила 79,7% по сравнению с типовым физкультурным занятиям, моторная плотность которого составила 57,7%, что говорит о эффективности применения данного метода.

Таким образом, применение круговой тренировки, в различных формах организации физического воспитания школьников, позволяет повысить двигательную активность и способствует развитию физических качеств.

По результатам эксперимента можно сделать следующие выводы

ВЫВОДЫ

1. На основе анализа научно-методической литературы круговая тренировка, как организационно-методическая форма применения физических упражнений, мало используется в физическом воспитании школьников в связи с трудоемкой работой в подготовке к данному занятию; с нехваткой нужного оборудования и инвентаря;

2. Уровень двигательной подготовленности школьников изменился, были замечены индивидуальные приросты показателей тестирования учащихся.

3. Круговая тренировка способствует повышению моторной плотности занятия до 79,7% по сравнению с типовым физкультурным занятием, моторная плотность которого составила 57,7%.

4. В результате такой работы можно добиться укрепления здоровья детей, сформировать потребность систематически заниматься физической культурой и спортом, добиваться успехов и вести здоровый образ жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матвеев А.П. Особенности развития физических качеств у школьников 5-11 классов на уроках физической культуры //Физическая культура в школе. -2000,- № 5.- С. 24-25.

2. Успенская Л.Б. Оценка физического развития и состояние здоровья детей и подростков. Тв. Центр Сфера М., 2005.- 208с.

3. Абралов Р.А., Павлова О.Н. и др. Оценка уровня физической подготовленности школьников 6-11-х классов // физическая культура: Воспитание, образование, тренировка, - 2004, - № 3-4. С. 24.

4. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании, - М.: Физкультура и спорт, 2003, - 212 с.

5. Лях В.И. Двигательные способности школьников: Основы теории и методы развития. - М.: Терра-Спорт, 2000, - 192 с.

© С.В. Исидорова, 2014

УДК 615.825.1

В.Ю. Кротова
аспирант кафедры теории и методики физической культуры,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж**,** Российская Федерация

РОЛЬ ЛФК И ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время отмечается увеличение числа детей дошкольного возраста с различными нарушениями осанки, сниженным уровнем физического развития, которые приводят к выраженным функциональным нарушениям (снижение выносливости, гибкости, нарушению осанки и координации движений, задержке возрастного развития) [3, с.4].

В литературных источниках осанка характеризуются, как привычная поза непринужденно стоящего человека, которую он принимает без излишнего мышечного напряжения [5, с.12]. У детей осанка неустойчива, рано приобретает характер навыка, с возрастом продолжает формироваться и приобретает индивидуальные особенности. Отметим, что при правильной осанке максимально выражены амортизирующие свойства и сопротивляемость позвоночника во время движений [2, с.71; 4, с.73]. Правильная осанка создают оптимальные условия для формирования и функционирования всего организма в целом, поддерживает тело в устойчивом вертикальном положении с наименьшей затратой энергии.

Нарушение осанки – отклонение от нормы и не является заболеванием, связано с функциональным состоянием, закрепляющим неправильное положение тела, при котором навык правильной осанки утрачивается. При нарушении осанки физическая работоспособность понижена, мышцы ослаблены, могут отмечаться нарушения функций нервной системы, деятельности ряда органов [5, с.15].

Профилактика нарушений осанки осуществляется благодаря систематическому выполнению комплексов лечебной физической культуры (ЛФК). ЛФК представляет собой лечебный и воспитательный процесс, во время которого развивается сознательное отношение к физическим упражнениям (потребность в движении), а так же необходимость их включения в режим дня. ЛФК способствует гармоничному развитию всего организма ребенка, формирует мышечный корсет и стереотип правильной осанки, увеличивает выносливость организма. Воспитание и закрепление навыка правильной осанки проходит в 2 этапа: создание условий для формирования правильной осанки, закрепление результата [5, с. 182].

Положительный эффект при нарушениях осанки играют дыхательные упражнения, которые оказывают общеукрепляющее воздействие на организм, способствуют развитию разных групп мышц. Наиболее часто с этой целью используются динамические дыхательные упражнения (с движением туловища, рук и ног), а также дыхательные упражнения с произнесением звуков, которые необходимо чередовать со статическими [1, с. 93; 2, с. 33].

Важно отметить, что достаточно часто дети не умеют правильно дышать, задерживают дыхание, следовательно, мышцы теряют упругость и появляется опасность отклонений в осанке. Необходимо учить детей правильно дышать, сочетать ритм движения и дыхания. С этой целью мы выполняли специальные дыхательные упражнения (глубокий вдох через нос - вдыхаем приятный запах духов, цветка; продолжительный выдох - подуть на цветок 3—4 раза).

Различают грудной и брюшной типы дыхания, в зависимости от того, связано ли расширение грудной клетки при нормальном дыхании преимущественно с поднятием ребер или уплощением диафрагмы.

При грудном типе дыхания диафрагма смещается пассивно в соответствии с изменением внутригрудного давления, дыхание обеспечивается за счет работы межреберных мышц. Брюшной тип дыхания, в свою очередь, происходит в результате мощного сокращения диафрагмы, не только понижается внутриплевральное давление, но и одновременно повышается внутрибрюшное. Данный тип дыхания более эффективен, так как при нем сильнее вентилируются легкие.

Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у ребенка положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и способствует формированию практических умений. Ребенок, освоивший правильное дыхание, нуждается в постоянном контроле и наблюдении за правильностью его дыхания. Следовательно, необходимо постоянно повторять дыхательные упражнения для закрепления навыков правильного физиологического дыхания.

Работа по профилактике нарушений осанки является важным фактором укрепления здоровья детей, всестороннего физического развития. Успешность ее проведения может быть обеспечена лишь в тесном контакте медицинских работников, педагогов, родителей.

При анализе проведенного обследования дошкольников на базе МДОУ «ЦРР №188» и МДОУ «ЦРР №144» г. Воронежа нарушение осанки выявлено у 22 детей из 100 обследованных. После проведения анкетирование родителей мы получили следующие результаты: 76% родителей обращают внимание на состояние здоровья дошкольников,

соблюдают режим и рациональное питание, пребывание на свежем воздухе и посещение спортивных и детских площадок. В то же время, лишь 83% детей гуляют после посещения детского сада. 74% родителей дошкольников отмечают, что 53 ребенка из 65 интересуются двигательными и играми с элементами спорта, а 32% детей есть дома спортивный уголок и инвентарь для занятий.

Помимо занятий в ДОУ, дополнительные занятия по общей физической подготовке посещает 62% дошкольников. Отметим, что 86% родителей сталкиваются с тем, что в домашних условиях ребенок не выполняет утреннюю гимнастику и физические упражнения.

Таким образом, для профилактики нарушений осанки, гармоничного развития всего организма ребенка необходимы систематические занятия ЛФК и выполнение дыхательных упражнений, которые способствуют формированию мышечного корсета, необходимого для удержания позвоночника в правильном положении. Выполнение дыхательных упражнений, проводимых в игровой форме, позволяют раскрыть потенциал и использовать скрытые резервы организма.

Список использованной литературы:

1. Артамонова, Л.Л. Лечебная и адаптивно-оздоровительная физическая культура: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Физ. культура» / Артамонова Л.Л., Панфилов О.П., Борисова В.В.; общ. ред. О.П. Панфилова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС», 2010. – 389 с.
2. Белая, Н.А. Лечебная физическая культура и массаж: Учебно-методическое пособие для медицинских работников. – 2-е изд. – М.: Советский спорт, 2004. – 274 с.
3. Королев, С.А. Современные технологии ЛФК в оздоровительно-коррекционной деятельности : учеб. - метод. пособие / С. А. Королев ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2011. — 72 с.
4. Мирская, Н.Б. Профилактика и коррекция нарушений и заболеваний костно-мышечной системы у детей и подростков (методология, организация, технология): учебное пособие/ Н.Б. Мирская. - М.: Флинта, 2009. — 224 с.
5. Потапчук, А.А. Лечебная физическая культура в детском возрасте. / А.А. Потапчук, С.В. Матвеев, М.Д. Дидур – СПб: Речь, 2007. – 464 с.

© В.Ю. Кротова, 2014

УДК 37

О.В. Курушина
ассистент кафедры коррекционной педагогики
Южный федеральный университет
Россия, г.Ростов-на-Дону
А.Н. Пажильцева
воспитатель г.Азов БМДОО №31

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ

Проблема дизартрии детского возраста интенсивно разрабатывается в клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом направлениях. Дизартрия – одно из самых частых расстройств речи. Сегодня ее значение для детской практики резко возросло

в силу того, что недостаточность двигательного отдела центральной нервной системы в раннем детском возрасте становится все более обычным явлением. Патогенез дизартрических расстройств речи обуславливается различными очаговыми поражениями мозга: стволовыми, вызывающими вялый и спастический паралич (бульбарная и псевдобульбарная дизартрия); пирамидными со спастическим параличом (псевдобульбарная дизартрия); стволово-подкорковыми с нарушениями мышечного тонуса и гиперкинезами (различные подкорковые формы дизартрии); подкорково-мозжечковыми с расстройствами речевой просодии (подкорковые и мозжечковые формы дизартрии); корковыми с артикуляторной апраксией ("кинестетическая" и "кинетическая" артикуляторная апраксия). Нередко наблюдаются сложные полипато-генетические формы дизартрии.

Дизартрия – термин латинский, в переводе означает расстройство членораздельной речи – произношения (дис – нарушение признака или функции, артрон – сочленение). При определении дизартрии большинство авторов не исходят из точного значения этого термина, а трактуют его более широко, относя к дизартрии расстройство артикуляции, голосообразования, темпа, ритма и интонации речи [1].

Нарушения звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. В легких случаях имеются отдельные искажения звуков, смазанная артикуляция звуков, в более тяжелых – наблюдаются искажения, замены и пропуски звуков, страдает темп, выразительность, модуляция, в целом произношение становится невнятным.

При тяжелых поражениях центральной нервной системы речь становится невозможной из-за полного паралича речедвигательных мышц.

У детей частота дизартрии прежде всего связана с частотой перинатальной патологии (поражением нервной системы плода и новорожденного). В частности, дизартрия является одним из симптомов детского церебрального паралича. Отмечается взаимосвязь между степенью тяжести и характером поражения двигательной сферы, частотой и тяжестью дизартрии. При наиболее тяжелых формах детского церебрального паралича, когда отмечается поражение верхних и нижних конечностей и ребенок практически остается обездвиженным, дизартрии наблюдаются практически у всех детей. Отмечена взаимосвязь между тяжестью поражения верхних конечностей и поражением речевой мускулатуры.

Речь ребенка с нарушениями произносительной стороны речи затрудняет взаимоотношения с людьми, задерживает психическое развитие ребенка и развитие других сторон речи. Причины возникновения этих нарушений весьма разнообразны: различные вредоносные факторы, воздействовавшие внутриутробно во время беременности, в момент рождения и в раннем возрасте, приводящие к органическим поражениям центральной нервной системы. На этом фоне в большинстве случаев у таких детей присутствуют разные виды дизартрий, требующие коррекционной работы над звукопроизношением, речевым дыханием, темпом и ритмом речи, а также интонационно ритмической стороной и эмоциональной окраской речи. В исследованиях таких сложных речевых нарушений как дизартрия в современной логопедии широко используются данные психолингвистики. Теоретическую основу исследований составляют также теория А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева [4] о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания. Коррекционно-педагогическая работа по исправлению дизартрии базируется на наиболее значимых методических рекомендациях классиков логопедии М.Е. Хватцева., К.А Семеновой, Е.Н.Правдиной-Винарской, Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Е.М.Мастюкова, Л.В. Лопатина [13;5] и других исследователей. Современная дефектологическая наука убедительно доказывает, что при соблюдении ряда

условий организации коррекционно-развивающего обучения детей с различными нарушениями речи возможна полная коррекция и компенсация дефекта. К данным условиям относятся: ранее начало целенаправленной и систематической работы с ребенком, начиная с момента установления диагноза; выбор адекватного содержания и форм организации образовательного процесса в соответствии с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями и возможностями ребенка; тесная преемственность в работе образовательного учреждения и семьи, воспитывающей ребенка с речевой патологией; содержательная и методологическая взаимосвязь общего и специального образования в использовании новейших достижений педагогической науки и практики, включая альтернативные подходы в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Эффективность коррекционной работы во многом зависит от реализации комплексного подхода, который обеспечивает коррекционную направленность всего образовательного процесса.

Логопедическая работа с детьми, страдающими дизартрией базируется на знании структуры речевого дефекта при разных формах дизартрии, механизмов нарушения общей и речевой моторики, учете личностных особенностей детей.

Проблемой коррекции нарушений звукопроизношения и артикуляционной моторики у детей страдающих дизартрией занимались исследователи Г.А.Каше, Р.И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, Е.М. Мастюкова, К.А.Семенова, Е.В.Новикова, Т.Б Филичева, Г.В.Чиркина. [5;14]. В рамках коррекционной педагогики центральное место в коррекции звукопроизношения и исправлении нарушений артикуляционной моторики детей с дизартрией занимает принцип комплексного подхода, который заключается в тесной взаимосвязи деятельности специалистов ДОО. Эффективность логопедической работы в значительной мере определяется соблюдением общепедагогических и специально-коррекционных условий. К общепедагогическим относятся: комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие; степень участия самого ребенка в коррекционном процессе, степень его инициативности; взаимосвязь логопеда с другими специалистами ДОО; систематичность проведения занятий. Коррекция звукопроизношения и артикуляционной моторики - один из наиболее сложных видов комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям. Сложность оказания такой помощи обусловлена прежде всего тем, что нарушения звукопроизношения и артикуляционной моторики при дизартрии, каковы бы оно ни были по степени выраженности и причинам возникновения, никогда не существуют сами по себе. В связи с этим для коррекционной работы необходим комплексный подход: соответствующая организация обучения, координация действий педагогов, разработка и систематизация практического материала, которым могли бы воспользоваться педагоги разных направлений в осуществлении коррекционно-педагогической работы. В настоящее время во многих дошкольных учреждениях и логопедических группах принята программа Т.Б.Филичевой, Т.В. Тумановой «Воспитание и обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» и Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, «Воспитание и обучение детей с ОНР». Авторы этой программы предлагают логопеду и воспитателю совместно наметить задачи коррекционного обучения дошкольников, наметить словарный минимум, которым должны овладеть дети, определить уровень требований, предъявляемых к их самостоятельной речи. Н.В.Нищева одна из первых предлагает комплексную программу для детей с ОНР, которая обеспечивает взаимодействие всех специалистов дошкольной организации [7]. Она утверждает, что только при тесном сотрудничестве и единстве требований всех педагогов возможно преодоление имеющихся у детей дефектов. Реализация принципа комплексности обеспечивает более высокие темпы общего и речевого развития детей и предусматривает

взаимосвязь всех специалистов ДОО. В системе коррекционной работы должно быть отражено перспективное планирование всех специалистов ДОО, ежедневные задания логопеда воспитателям, календарное планирование подгрупповых логопедических занятий.

Уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. С.В Коноваленко и В.В. Коноваленко рекомендуют работу по развитию кистей рук включать в занятия всех специалистов ДОО, в режимные моменты и прогулки. А также желательно артикуляционную гимнастику проводить в комплексе с пальчиковой [2]. О.Н.Моргунова утверждает, что физическая культура имеет немаловажное значение для успешной коррекции речевых нарушений [6]. Занятия способствуют оздоровлению детского организма, постановке диафрагмально-речевого дыхания, совершенствованию координации основных видов движений, мелкой и артикуляционной моторики, обогащению словарного запаса, преодолению межполушарной ассиметрии мозга, формированию положительных личностных качеств в поведении ребенка. В программу физического развития ребенка с нарушениями речи помимо обязательного раздела по физкультуре, соответствующего возрасту, входят специальные упражнения и задания на устранения речевого недостатка, которые обязательно проводятся совместно с логопедом и воспитателем данной группы [6]. В комплексной работе по коррекции нарушений звукопроизношения и артикуляционной моторики у детей с дизартрией существенное место отводится логопедической ритмике, как системе музыкально–двигательных, речедвигательных и музыкально–речевых игр и упражнений. Основополагающий принцип проведения занятий – взаимосвязь речи, музыки и движения. М.Ю. Картушина предлагает методические разработки логоритмических занятий, в основе которых лежит комплексно – игровой метод [3]. Известны также рекомендации для воспитателей Г.В. Волосовец [1] и Т.В. Пятницы [8]. Они детально описывают преемственность работы логопеда и воспитателя. При ведущей роли логопеда в коррекционном процессе по коррекции нарушений звукопроизношения и артикуляционной моторики, решение коррекционных задач осуществляется воспитателем на занятиях, а также в течение всего времени пребывания ребенка в дошкольном учреждении по подгруппам и индивидуально [8]. Главный принцип достижения эффективности в коррекционной работе – индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его возрастные, психофизиологические и речевые возможности. О.Р.Харитонова отмечает, что особое значение имеют игровые методы для профилактики нарушений речи и коррекции речевого развития. Игровые упражнения и игры позволяют обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к занятию [12]. Коррекционно-развивающие игры по развитию звукопроизношения представлены в исследованиях В.И. Селивестова, Н.Ф. Дуровой, Г. Ткаченко, В. Старенковой. [9;10;11] Игры представленные в этих работах носят как вербальный характер, так и сочетают задания на развитие мыслительных процессов. Упражнения даются с постепенным усложнением речевой ситуации и речевого материала.

Таким образом, взаимообусловленность деятельности различных специалистов, активное включение родителей в педагогический процесс являются необходимыми условиями реализации комплексного подхода в преодолении имеющихся нарушений психоречевого развития у дошкольников.

Список использованной литературы:

1. Волосовец Т.В., Горина Н.В., Зверева Н.И. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. Москва «Академия», 2007 г.

2. Коноваленко В.В. и С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. Пособие для логопедов. М. «Гном-Пресс» «Новая школа», 2008 г.

3. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. М. Творческий центр «Сфера», 2006 г.

4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. 2009 г.

5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. Учеб. Пос. к спецкурсу. Образование 2004 г.

6. МоргуноваО.Н. Физкультурно- оздоровительная работа в ДОУ ТЦ « Учитель» Воронеж 2005 г.

7. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб. «Детство-Пресс», 2007, Санк-Петербург.

8. Правдина О.В. Логопедия М. 2003 г.

9. Салахова А. Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка. /Под ред. В,И, Бельтюкова, М.2003.

10. Сизова Э. Я., Выстрова Г.А., Шуйская Т.А. Логопедические игры и задания. С.Петербург Каро 2004г.

11. Ткаченко Г.Коррекционно-развивающие игры. Дошкольном воспитании № 3 2007г. стр. 52.

12. Харитонова О.Р. Игровые методы коррекции речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ростов-на-Дону, 2004 г.

13. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольниками. М. Аквариум.2006 г.

14. Филичева Т.Б., Н.А. Чевелева, Чиркина Г.В. Основы логопедии. М. Просвещение, 2009 г.

© О.В. Курушина, А.Н. Пажильцева, 2014

УДК 37

В.А. **Маркина**, студент 5 курса ФГБОУ ВПО «ПГУ»,
Е.А. **Карпушкина** к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология дошкольного, начального и дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «ПГУ» г. Пенза, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В логопедической работе развитию внимания отводится особое место, поскольку оно тесным образом связано с развитием речи. Проблемы внимания при речевом недоразвитии приводят к ограниченному восприятию речи и соответственно ее освоению. Тенденция такова, что из 100 детей с нарушениями речи, 90 - имеют сниженное внимание [3,4]. Таким образом, устранение у детей речевых нарушений тесным образом связано с процессом развития внимания, как одного из условий формирования правильной речи у детей.

Понятие внимания развивалось по мере развития теории внимания. Анализируя теорию внимания, еще Л.С. Выгодский писал, что внимание определялось как психический процесс, происходящий при более ясном восприятии ограниченной сравнительно со всем полем сознания области содержаний (В.Вундт), состояние сознания, та степень сознательности, которая обеспечивает нашему умственному труду лучшие результаты (Э.Титченер). Отечественные исследователи рассматривали внимание как обращенный внутрь процесс опосредованного внимания, подчиненный общим законам культурного

развития (Л.С. Выгодский) [1], внимание – это деятельность контроля (П.Я. Гальперин), внимание – это процесс объективации, при котором из круга наших первичных восприятий выделяется какое-нибудь из них, становясь наиболее ясным из актуальных содержаний нашего сознания (Д.Н. Узнадзе). Таким образом, понятие внимание представляет собой психический процесс, проявляющийся в его направленности и сосредоточенности (М.И. Еникеев).

Одной из первых, кто обратил внимание на взаимосвязь между речевыми нарушениями у детей и психическим развитием ребенка была Р.Е.Левина [4]. Дальнейшим изучением внимания у детей с недоразвитием речи занимались М.М. Семаго, М.В. Ермолаева, Ю.Ф.Гаркуша, В.А. Калягин, Н.Л. Карпова, Т.С. Овчинникова, О.Н. Усанова и др., которые отмечали роль внимания в развитии речи [3]. Недостатки в речевом развитии различного генеза приводят к нарушениям концентрации, распределения, переключения, устойчивости и объема внимания. Т.С. Овчинникова определила, что у детей с речевыми нарушениями недостаточно распределено внимание и низкая сформированность зрительно-пространственных представлений, другие исследователи отмечают снижение темпа выполнения заданий (Э.М. Кулиев, М.И. Мерлис).

Внимание у детей с недоразвитием речи обладает быстрой утомляемостью, замедленностью и низкой переключаемостью с одного объекта на другой (С.И. Кайданова, Н.Н. Трагуотт, Ю.А. Флоренский и др.). К тому же исследователи отмечают общие нарушения различных видов внимания (В.И. Селиверстов). Нарушения внимания влекут у детей с нарушениями речи и нарушения других процессов. А. П. Воронова при исследовании дошкольников с общим недоразвитием речи отмечает, что дети данной категории в большинстве случаев имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса. Многие авторы отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость, объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова) [5]. Следует отметить, что Р. Е. Левина выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи. Недоразвитие процессов внимания сочетается с суетливостью, неуравновешанностью, беспорядочным многословием, бегающим взглядом, меняющейся улыбкой, удивлением, неуверенностью, тревожностью. Тенденция такова, что распределение внимания между речью и практическим действием для детей с нарушением речи оказывается трудной, а иногда и не выполнимой.

У детей с нарушениями речи внимание характеризуется низкой произвольностью, что ведет к несформированности или незначительному нарушению структуры деятельности [3]. Отмечается, что дети достаточно быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности. Развивается раздражительность, возбудимость, эмоциональная неустойчивость. В результате это проявляется в снижении работоспособности, которая необходима детям для формирования навыков правильной речи. Значительно страдает контроль за деятельностью (низкий уровень анализа задания): дети редко замечают ошибки и их исправляют. У детей с общим недоразвитием речи отмечается, что наряду с различными отклонениями в фонетике, лексике, грамматике у большинства нарушены в той или иной степени навыки конструктивной деятельности, память, недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Причина этих нарушений кроется в несовершенных механизмах развития внимания у детей с нарушениями речи. Общий принцип структурно-функциональной организации внимания состоит в сложности и многокомпонентности мозговой организации этого процесса. При внимании структуры, ответственные за анализ и обработку информации, испытывают облегчающее влияние со стороны моделирующей системы мозга, с которой они

взаимодействуют. При речевых нарушениях механизм моделирования протекает вяло и нестабильно. Отсюда низкая устойчивость, слабое переключение и рассеянность внимания у детей.

Выявленные основные черты развития внимания у детей с общим недоразвитием речи позволяют определить методы и пути коррекционной работы, направленные на развитие речи через совершенствование механизмов внимания у ребенка.

При проведении коррекционной работы решающее значение имеет пластичность детского мозга – способность здоровых клеток мозга замещать те, которые по тем или иным причинам не включились в работу. Важное значение также имеет сохранность проводящих нервных путей, связывающих между собой отдельные участки мозга. В период речевого развития их состояние является более важным, чем состояние самих речевых зон. Именно пластичность нервных тканей в детском возрасте позволяет оказывать эффективную коррекционную помощь детям с речевыми расстройствами (Д.Х.Астрахан, А.Д. Гонеев).

Таким образом, процесс усвоения родного языка, совершенствования формируемых на логопедических занятиях речевых навыков тесным образом связаны с развитием познавательных способностей, в частности с развитием внимания. Работа над всеми качествами и свойствами внимания на логопедических занятиях в значительной степени повысит эффективность коррекционного процесса.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте/ Хрестоматия по вниманию /Под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузырея, В.Я. Романова. - М., 1976.
2. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Издательство Московского университета, 1974. - 102 с.
3. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 98 с.
4. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. (1961). // Хрестоматия по логопедии. В 2 т. Т 2. / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС. 1997.-528 с.
5. Общая психология / Д.Н. Узнадзе ; [пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе]; отв. ред. И.В. Имедадзе. - М. : Смысл; СПб.[и др.] : Питер, 2004. - 412с. : ил.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.

© В.А. Маркина, Е.А. Карпушкина, 2014

УДК 37

М.Р. Миронова, к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков
Кубанский государственный технологический университет,
г.Краснодар, Российская Федерация
Х.А. Джаримова, к.с.н., доцент кафедры методики
и практики преподавания иностранных языков и культур
Краснодарский государственный университет культуры и искусств
г.Краснодар, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О НАУЧНЫХ ОСНОВАХ И КАЧЕСТВАХ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие

программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности.

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

Понятие технология обучения не является общепринятым в традиционной педагогике, оно рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия.

На смену отдельным формам и методам активного обучения, делающим процесс обучения разорванным на части, приходят целостные образовательные технологии вообще и технологии обучения, в частности. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым.

В данной статье сделан обзор научных основ и основных качеств современных педагогических технологий.

В ходе организации учебного процесса, часто сталкиваемся с проблемой выбора: как лучше построить занятие, как отобрать и выстроить учебный материал для данной темы, раздела, курса.

Правильно и эффективно решить данную проблему по передаче накопленного опыта молодому поколению, т.е., обучить методам работы с информацией, методам создания новых знаний, а самое важное — методам поддержания необходимого уровня знаний о развивающемся мире, желательно каждому преподавателю и студенту «владеть тремя языками: родным языком, языком науки, языком технологии», рассматривая их как основы профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в настоящее время существует множество различных педагогических технологий. Разработка их, как правило, соответствует той или иной теоретической концепции. Проектирование новых технологий - сложный процесс, включающий несколько уровней, таких, как; концептуальный, методический, операционный, аналитический, контрольно-оценочный, результативный. В связи с этим возникает проблема полной системы средств описания педагогических технологий. Соответственно идеям той или иной психолого-педагогической теории можно определить, например, технологию современного урока, технологию обучения по направленности (проблемное обучение, программированное обучение, компьютерное), технологию коллективной познавательной деятельности, технологию проектной работы, технологию игровой деятельности, технологию изучения и описания передового педагогического опыта и др.

Таким образом, в узком смысле слова «педагогическая технология» - это последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью преподавателя и направленных на достижение поставленных целей («технологическая цепочка»). Так, в виде «технологической цепочки» можно представить систему деятельности педагога как алгоритм последовательных действий при подготовке и проведении занятия. В общем виде - это изучение студентов, постановка целей и задач, определение перспективы, предвидение результатов, планирование деятельности, решение задач, организаторская деятельность, коррекция на основе диагностики, разработка программы последующих действий. Следовательно, развитие педагогических технологий связано с новым, более качественным уровнем деятельности педагога, в частности, с повышением уровня его технологичности, искусства обучения и воспитания, умений педагогической техники.

Как видим, вокруг понятия «педагогическая технология» ведутся серьезные дискуссии, не позволяющие дать ему однозначное определение. Известно, что само слово «технология» (гр. Techne – искусство, мастерство + logos – слово, понятие, учение) означает совокупность методов обработки, изготовление, изменение состояния, а применительно к педагогике он означает мастерство + учение.

Следовательно, на наш взгляд, педагогическая технология- это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Современное образование выходит на более высокий технологический уровень. Ведется поиск новых педагогических технологий, что связано прежде всего с отказом от традиционного обучения, с идеей целостности педагогического процесса как системы, опирающейся на теории гуманизации, личностно-ориентированного подхода, приоритета субъект- субъектных отношений.

В условиях вариативного образования предлагаются разнообразные педагогические системы, а, следовательно, и самые различные модели обучения и воспитания учащихся в разных типах образовательных учреждений (гимназии, лицеи, школы диалога культур, частные, авторские, колледжи, институты, университеты), используются собственные подходы к организации учебно-воспитательного процесса, оригинальные технологии обучения, разрабатываются свои педагогические технологии.

В педагогике и психологии употребляются понятия «технология», «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания», «технология развития личности», «технология коллективной творческой деятельности», «технология педагогического воздействия и взаимодействия» и др.

Одним из новых для педагогики является понятие технологии, часто встречающееся в педагогической литературе. Разнородность содержания, вкладываемого в это понятие различными авторами, говорит о том, что оно еще не достигло необходимой для правомерного использования степени сформированности.

Вместе с тем дальнейшее развитие педагогической науки показывает, что появление этого термина и направления исследований в педагогике не является случайностью. Попытаемся рассмотреть, почему же «случайный» переход термина «технология» из сферы информационных технологий в педагогику на самом деле не случаен и имеет под собой серьезную основу. Разные авторы дают ему различные определения: «Технология — это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве»(Толковый словарь).

«Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств» (Б.Т. Лихачев).

«Педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П. Беспалько).

«Педагогическая технология — это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков).

«Технология — это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» (В.М. Шепель).

«Педагогическая технология — это, продуманная во всех деталях модель - совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов).

«Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействий, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО).

«Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин).

В нашем понимании педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех этих определений.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

1. научным: педагогические технологии являются частью педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы;

2. процессуально-описательным*:* как алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3. процессуально-действенным: как педагогический процесс, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Педагоги-исследователи дают и другие характеристики педагогической технологии. Так, Г.К. Селевко рассматривает понятие «педагогическая технология» в трех уровнях: общедидактическом, частно-методическом (предметном), локальном (модульном).

Первый - общепедагогический (общедидактический) уровень; общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в регионе, в учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения и даже алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

Второй - уровень — частно-методический (предметный): частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика». Это совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, группы.

И, наконец третий — локальный (модульный) уровень. Локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспетательного процесса (отдельных видов деятельности — формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, усвоение новых знаний, повторение и контроль, самостоятельная работа и др.)

Следует отметить, что в настоящее время существует множество различных педагогических технологий. Разработка их, как правило, соответствует той или иной теоретической концепции. Проектирование новых технологий - сложный процесс, включающий несколько уровней, таких, как; концептуальный, методический, операционный, аналитический, контрольно-оценочный, результативный. В связи с этим возникает проблема полной системы средств описания педагогических технологий. Соответственно идеям той или иной психолого-педагогической теории можно определить, например, технологию современного урока, технологию обучения по направленности (проблемное обучение, программированное обучение, компьютерное), технологию коллективной познавательной деятельности, технологию игровой деятельности, технологию изучения и описания передового педагогического опыта и др.

Технология в максимальной степени связана с учебным процессом, с деятельностью преподавателя и студента. Поэтому в структуру педагогической технологии входят:

концептуальная основа; содержательная часть (цели обучения, содержание учебного материала); процессуальная часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности студента, деятельность преподавателя — управление образовательным процессом, диагностика учебного процесса).

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям: иметь научную базу, опираться на определенную научную концепцию, научно обосновывать образовательные цели. У педагогической технологии должны быть все признаки системы: логика процесса, взаимосвязь всех частей, целостность.

Ей присуще такое качество, как управляемость — целеполагание, планирование, проектирование процесса обучения, поэтапная диагностика, варьирование средствами и методами, коррекция результатов.

Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны гарантировать достижение определенного уровня обучения, быть эффективными по результатам и оптимальным затратам времени, сил, средств.

Характеризует технологию и воспроизводимость — возможность применять в других однотипных образовательных учреждениях, другими преподавателями.

Технология органично связана с содержанием образования. В процессе совершенствования педагогических технологий компоненты образовательной системы (цели, содержание, формы, методы, средства обучения) варьируются процессуальные аспекты обучения, содержание же изменяется лишь по структуре, дозировке, логике. При этом оно во многом определяет процессуальную часть. Однако кардинальные изменения методов влекут глубокие преобразования целей, содержания и форм, а принципиальное изменение целей и содержания приводит, в свою очередь, к пересмотру процессуального аспекта обучения. Таким образом, технология и содержание образования адекватно отражают друг друга.

Между технологическим процессом и содержанием образования есть еще один опосредующий компонент: важнейшее дидактическое средство — учебник, играющий большую роль в реализации единства содержания и технологии обучения.

Следует отметить значимость личности исполнителя и его мастерства. Очень часто технология несет в себе столько личностных качеств автора, что становится невозможным воспроизвести ее другими педагогами. Понять это можно: в каждой профессии технология работы во многом опосредуется свойствами личности, но только опосредуется, а не определяется. Одна и та же технология может применяться различными исполнителями более или менее добросовестно, точно по инструкции или творчески. В этом исполнении неизбежно присутствует личностная компонента мастера, но определяющими являются все, же закономерности усвоения материала, последовательность действий студентов, их состав. Конечно, результаты будут различными, однако они будут близки к некоему значению, характерному для этой технологии.

Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

Список использованной литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
3. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения. Киров, 1997.
4. Машарова Т.В. Современные технологии обучения. Киров, 1995.
5. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина и др. Рязань, 1996.

6. Педагогическая технология/ Сост. Н.Е. Щуркова. М., 1992.
7. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии.- М., 1997
8. Смирнов С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. М:АСАДЕМА, 2000
9. Высшее образование в России. 2001;2002. №1-6
© М.Р. Миронова, Х.А. Джаримова, 2014

УДК 37

М.Д.Мисходжева, МКОУ «СОШ а. Зеюко»
Хабезский район, КЧР, Российская Федерация

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Стремительные современные преобразования, информатизация и компьютеризация всех сфер общественной и производственной жизни страны изменили подход к вопросу профессиональной подготовки. В настоящее время важнейшей задачей общества является необходимость выработки стратегического направления развития современной системы образования.

Основной целью образования на сегодняшний день является, процесс формирования способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому, профессиональному труду. Эти изменения в образовании вновь актуализировали проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов. Сторонники компетентностной модели считают, что основным недостатком традиционного образования является авторитарность системы, в основе которой лежит педагогика требований, отсутствие практического результата, значимого вне системы образования, а также недостаток интереса к учению.

Дж. Равен, автор книги «Компетентность в современном обществе», исследуя эту проблему, выделил следующие основные требования, необходимые в любой профессиональной деятельности:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;
- способность, осваивать какие- либо знания по собственной инициативе;
- умение принимать решения на основе здравых суждений.

В современной педагогике выделяют несколько ведущих парадигм образования: знаниевая, когнитивная, личностная, компетентностная, культурологическая. Традиционное образование основано на знаниевой парадигме, использующей весь арсенал средств классно-урочной системы. Она предполагает прямое сообщение учебной информации, не требующей вариативного мышления, позволяющей достигнуть стабильных результатов среднего уровня обученности.

Сравнивая традиционное обучение с компетентностной моделью образования, необходимо выделить основные различия:

Традиционный подход.

1. Педагогика требований;
2. Знание как сведение;
3. Принцип доступности;
4. Деятельность в условиях стабильного общества;

Компетентностный подход.

1. Педагогика возможностей;
2. Знание как средство преобразования ситуаций;
3. Принцип проблемности; социального взаимодействия;
4. Деятельность в условиях неопределенности.

Также необходимо различать компетенцию с такими понятиями как готовность, квалификация. Не всегда готовность является способностью решать возникающие проблемы. Зачастую много времени уходит на адаптацию (профессиональную, социально-психологическую, психофизиологическую, правовую и.т.д.). В.А.Сластенин определяет под готовностью совокупность профессионально обусловленных требований к учителю, а педагогическую квалификацию рассматривает как уровень и вид профессионально-педагогической подготовленности, характеризующей возможности специалиста в решении определенного класса задач. По нашему мнению эти понятия в большей степени характеризуют традиционную модель образования. В целом единая точка зрения в этих мнениях пока отсутствует, что связано со сложностью явления, широтой понятия в различных областях науки.

Особенность компетентности заключается в том, что она в большей степени является результатом саморазвития, самообразования личности. В связи с этим, особенно важно создать студентам условия, побуждающие к саморазвитию, ориентировать их на творческую деятельность, сформировывать у них потребность к самообразовательной деятельности. Навыки самообразовательной работы, полученные в школе, часто недостаточны и этот пробел в обучении продолжает выявляться и на уровнях среднего и высшего образования.

Одним из методов обучения самообразовательной деятельности является самостоятельная подготовка к семинарским и практическим занятиям, выполнение определенных заданий в групповых формах работы, фронтальная, а также индивидуальная самостоятельная работа. Также немаловажно отметить роль педагога в развитие самообразования учащихся. Педагогу важно вовремя отметить положительную динамику самообразования учащегося, студента, оказать помощь и поддержку, умело стимулировать его действия, чтобы обеспечит стойкую готовность к самообразовательной деятельности. Эту точку зрения, разделяют многие авторы.

Компетентностная модель в образовании призвана решить проблему подготовки грамотных, успешных специалистов, конкурентноспособность которых в значительной степени будет определяться уровнем их профессиональной компетенции.

© М.Д.Мисходжева,2014

УДК 37

А.И. Михайлова, К.А. Клепикова, студентки
Омский государственный педагогический университет, Г. Омска, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ

Организация самостоятельной работы, руководство ею – это ответственная и сложная работа каждого учителя. Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть образования учащихся[2, с. 215].

В процессе нашей работы мы выявили сущность и методологические основы самостоятельной работы. Изучив различные подходы к пониманию сущности понятия «самостоятельная работа», мы пришли к выводу, что самостоятельная работа – работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное время; при этом учащиеся сознательно стремятся к поставленной заданием цели, употребляя свои усилия и выражая результат умственных и физических действий[3, с. 32].

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определили психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы на младшем этапе. При планировании и организации самостоятельной работы необходимо учитывать как психологические особенности учащихся младшего школьного возраста (возрастные особенности памяти, мышления, мотивов учения), так и педагогические условия (чёткую формулировку частно-дидактических целей, подбор познавательных задач, регламентированность во времени, сочетание самостоятельной работы с иными формами учебной деятельности, использование методических рекомендаций, контроль выполненной самостоятельной работы) [4, с. 215].

Эффективность самостоятельной работы прямо зависит от условий, обеспечивающих организацию и планирование, управление и контроль за системой самостоятельных работ, позволяющих в рамках целостного учебно-воспитательного процесса параллельно использовать и методы косвенного руководства учебной деятельностью обучаемых, и методы управления приобретением ими навыков сознательной самоорганизации.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем таких занятий сокращается. Образное мышление все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности[3, с. 415].

Возрастные особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать её проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения[1 с. 86].

Самостоятельная работа является одним из средств преодоления трудностей, связанных с изучением лексики китайского языка. На основе анализа учебной литературы мы рассмотрели ряд трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники при выполнении самостоятельных работ по обучению лексике китайского языка. К данным трудностям мы отнесли правильное употребление лексических единиц, иероглифическую запись знаков, тонирование слогов, омонимию, лексическую многозначность (полисемию), а также функциональную транспозицию.

На основе анализа методической литературы мы выявили 4 вида самостоятельных работ, способствующих формированию навыка самообразования: самостоятельные работы по образцу, реконструктивные, вариативные и творческие самостоятельные работы. Каждый вид самостоятельной работы характерен для определённого этапа: самостоятельные работы по образцу применимы на этапе презентации нового материала, реконструктивные

самостоятельные работы – на этапе тренировки, вариативные и творческие самостоятельные работы – на всех этапах, преимущественно на этапе применения[5, с. 115].

Итак, следует сказать, что использование всех видов самостоятельных работ даёт возможность учащимся приобретать необходимые знания, умения и навыки по китайскому языку. Самостоятельная работа является неотъемлемой частью всего учебного процесса и используется на всех его этапах[1, с. 65].

Таким образом, комплексное использование всех видов самостоятельных работ даёт возможность учащимся приобретать необходимые знания, умения и навыки по китайскому языку.

Список использованной литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Москва, 2000. – 283 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. – М: Академия, 2004. – 281 с.
3. Гирняк Е.М., Иоффе Т.В. и др. Китайский язык: 5 класс: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. – М.: «Вентана-Граф», 2008. – 176 с.
4. Голенов М.А. Педагогический словарь. – М.: Москва, 2008. – 362 с.
5. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Москва, 1961. – 390 с.

© А.И. Михайлова, К.А. Клепикова, 2014

УДК 372.881.1

О.В. Нефёдов, старший преподаватель кафедры
естественнонаучных и гуманитарных дисциплин
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
(филиал в г. Пятигорске Ставропольского края).
аспирант кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики,
педагогических технологий обучения и воспитания
Пятигорский государственный лингвистический университет

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Обучение аудированию остается тем аспектом изучения языка, которому уделяется незаслуженно малый объем времени. Несмотря на большое количество работ отечественных и зарубежных теоретиков и практиков в области преподавании иностранных языков, посвященных данному аспекту обучения иностранному языку, аудирование остается «факультативным» видом учебной деятельности, который либо полностью игнорируется, либо используются дидактизированные учебные тексты, которые не обеспечивают должного формирования данного вида речевой деятельности, особенно в неязыковых вузах. Практика преподавания английского языка в экономическом вузе показывает, что аудирование является наименее сформированным видом речевой деятельности у студентов-нелингвистов.

Общение невозможно без способности понимать других людей, как при личном общении, по телефону, так и по различным средствам массовой информации. Восприятие и понимание речи является самым сложным видом обучения речевой деятельности, поскольку слушающему приходится воспринимать речь разного темпа, интонации, произношения и различного уровня грамотности.

В процессе аудирования можно выделить две стадии: стадию распознавания и стадию выбора. На первой стадии студент распознает слова и фразы, их структурные отношения, временную последовательность, логические элементы и др. На второй стадии студент воспринимает эти элементы речи, выражающие цели и намерения говорящего. На стадии распознавания основной трудностью является удержание в памяти и переработка услышанной информации в связи с недостаточной способностью реципиента запомнить непривычную речь. В дальнейшем, в процессе практики, студентам становится легче отбирать, удерживать и воспроизводить те элементы речи говорящего, которые являются существенными в данной ситуации общения [5].

В примерных программах по иностранным языкам указывается на то, что содержание обучения включает в себя следующие компоненты содержания обучения:

1) *лингвистический*, представляющий собой языковой и речевой материал;

2) *психологический*, включающий в себя действия, которые обеспечивают функционирование механизмов аудирования и действия с данным языковым и речевым материалом;

3) *методологический*, содержащий общеучебные и компенсирующие умения, т.е. умение вести записи в процессе аудирования, использовать информацию, предваряющую аудирование, опираться на жизненный опыт и знание предмета сообщения [3].

С точки зрения Н.В. Елухиной трудности аудирования связаны:

1) с *языковой формой* сообщения, возникающие того, что в сообщении содержится либо незнакомый, либо сложный для слухового восприятия языковой материал. Поэтому на начальном этапе обучения аудированию рекомендуется использовать тексты, в которых знакомый языковой материал составляет 97%.

2) со *смысловым содержанием* сообщения, которое должно быть построено таким образом, чтобы в текстах содержались как новые сведения, так и уже известные студентам. Кроме того, тексты должны быть содержательными и занимательными.

3) с *условиями предъявления* сообщения, включающими в себя темп речи и количество прослушиваний.

4) с *источниками информации*, т.е. использование аудитивных либо аудиовизуальных источников информации. Известно, что восприятие аудиовизуальной информации происходит намного успешнее, т.к. в приеме информации участвует больше анализаторов [1, 4].

Целью обучения аудированию является развитие умений и навыков понимания речи на слух и участие в общении на иностранном языке. В силу недостаточного количества учебного времени, отводимого на иностранный язык в неязыковых вузах, следует большее внимание уделять автономии студентов. Методика обучения аудированию должна учитывать требования к поуровневому отбору материала, учитывая уровни языковой подготовки студентов.

Список использованной литературы:

1. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. С. 226 – 238.

2. Nefyodov O.V. Student motivation in learning a foreign language//Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 1st International symposium Vienna, 2013. C. 259-264.

3. Примерные программы по иностранным языкам //Иностранные языки в школе. 2005, №5. – С. 9.

4. Снытникова Н.И. Преодоление трудностей аудирования на начальном уровне обучения иностранному языку//Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2012. № 7. С. 1827.

5. Snow B.G., Perkins K. The teaching of listening comprehension and communication activities//TESOL Quarterly. Vol. 13, №1, 1979. P. 51-56.

© О.В. Нефёдов, 2014

УДК 65.0

В. Е. Новаторов,
д. п. н., профессор кафедры рекламы и связей с общественностью.
Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА

Маркетинг отдельных лиц (маркетинг личности) с каждым годом привлекает внимание все большего числа российских специалистов. То, что в советские годы квалифицировалось как *производственная педагогика,* конституировалось в условиях рынка *в персональный маркетинг*. К этой области знаний и практической деятельности все чаще обращаются не только экономисты , менеджеры и маркетологи, но и «смежники», в том числе социальные психологи, правоведы, специалисты в области педагогики, этики и др. Такая синергетика вполне объяснима : мерой всех вещей был и остается *человек* , выступающий то в роли предпринимателя, то в роли бизнесмена, то в роли потребителя товаров и услуг, то в роли ученого, исследующего проблемы модернизации производственного сектора отечественной экономики и оптимизации процессов приобретения и потребления. В реальной практике перечисленные взаимосвязи предметнее всего проявляются в производственно-трудовых отношениях, складывающихся в конкретных организациях – на предприятиях, в фирмах, лечебных учреждениях, учебных заведениях и т.п.

Изучение складывающейся практики и анализ опубликованных научных работ позволяет сформулировать некоторые предпосылки , складывающиеся в области персонального маркетинга, своего рода *тренды*, нуждающиеся в осмыслении и атрибутировании.

1. *Максимальное соответствие специалиста определенной должности, месту и характеру работы*. Это первое условие результативного «взаимодействия» *товара* и *покупателя.* В качестве первого выступает работник, предлагающий организации свои профессиональные услуги, в качестве второго – руководитель организации, заключивший трудовой договор со специалистом. Работа не по специальности – это, на языке маркетинга, использование товара не по его прямому назначению. С материальными предметами проще: их можно модернизировать, переоснастить, приспособить к новым условиям эксплуатации. Человек – не станок, не компьютер и не контрольно-измерительный прибор. У него за плечами - школа, вуз, воинская служба, сложившиеся представления о профессии, определенная система ценностей, имеющаяся квалификация и т.д. Чем ценнее специалист, тем важнее приспособление т*овара* к *рынку.*

2. *Наиболее полное использование личностного, профессионального и делового потенциала специалиста.* Вступивший в ту или иную должность сотрудник не всегда , что

называется, с порога обнаруживает в полном объеме свои компетенции. Проявленный по отношению к новичку интерес не должен угасать сразу после подписания приказа о приеме его на работу. Руководство организации призвано осуществлять, в приемлемой форме, мониторинг служебного поведения специалиста, внимательно отслеживать проявляющиеся стремления, отношение к порученному делу, поведение на работе и в быту. Лучше вводить человека в производственный процесс постепенно , создавая предпосылки для диверсификации, в случае необходимости, функциональных обязанностей, с наибольшей отдачей использовать профессиональный потенциал работника.

3. Оптимизация финансовых затрат на подготовку специалиста, а позднее – достойная оплата его труда. Речь идет о *ценовой политике,* осуществляемой ответственными лицами по отношению к сегодняшнему студенту и завтрашнему специалисту, приступившему к самостоятельной профессиональной деятельности. Здесь одинаково вредны как чрезмерная расточительность субъектов обмена, так и практика удержания работника на «голодном пайке». Общеизвестно, сколь малы в наши дни студенческие стипендии (если она назначена), сколь высока плата за обучение на внеплановых местах, сколь непомерны «поборы» за проживание в студенческом общежитии, сколь дороги учебники, покоящиеся на полках… книжных магазинов, во что обходятся обучающимся приобретение персонального компьютера, ноутбука, разнообразных гаджетов и т.п. Расходная часть студенческого бюджета столь велика, что вынуждает обучающихся совмещать очное обучение с работой (часто в штате, на постоянной основе!) в подвернувшейся фирме, рекламном или туристическом агентстве, а то и официантом в ресторане. Намучавшись за годы обучения в вузе вчерашний бакалавр или магистр устраиваются на работу в организацию, где ему создают примерно те же условия материально-финансового обеспечения, что и в альма-матер. О какой самоотдаче, о каком творчестве, о каком стремлении полнее проникнуть в секреты избранной специальности может в таких случаях идти речь ?

4. Завоевание специалистом интересующих его сфер и видов деятельности. Ошибочно считать молодого специалиста аморфным и безынициативным существом, не способным заявить свои права в избранной им сфере профессиональной деятельности. Как известно, личность – *товар,* способный *совершенствовать себя*, повышать собственную компетенцию, пополнять профессиональный багаж, занимаясь самообразованием и саморазвитием. Умение адекватно позиционировать себя на избранном сегменте рынка – крайне важное качество соискателя престижной должности. Образно говоря, за место под солнцем надо бороться, опережая возможных или реальных конкурентов. Годится все : самореклама, самоменеджирование, самоимиджирование, самомаркетиг. Без этого в условиях рынка не выжить.

5. Диверсификация содержания деятельности приглашенного на работу специалиста, его своевременная переподготовка.

Эти и подобные задачи на практике решаются, главным образом, работодателями, т.е. рыночными субъектами, «приобретающими» специалиста для осуществления каких-либо проектов, выполнения тех или иных работ. Персональный маркетинг (маркетинг личности) в таких случаях естественно и органично вплетается в интернальный (внутрифирменный) маркетинг. Чем дефицитнее приглашенный на работу специалист, тем больше с ним хлопот: надо подобрать для него достойную должность, назначить устраивающую его зарплату, оснастить его рабочее место, обеспечить его служебным транспортом, решить квартирный вопрос, а главное – открыть перспективу дальнейшего профессионального роста и творческого совершенствования. В обычном производственном коллективе (завод, фабрика, комбинат, отделение железной дороги, почтамт и пр.) лиц с непомерными

амбициями и завышенными претензиями, будем откровенны, не так уж много. Во многих случаях это простые рабочие и служащие, т.е. не требующие чрезмерных забот сотрудники.

А что же сама личность? Какую же собственную маркетинговую политику выстраивать ей? Ведь человек не идея и не изделие. Это мыслящее и дееспособное существо, могущее не только реагировать на действия, предпринимаемые по отношению к нему другими субъектами: президентами компаний, главными режиссерами , ректорами университетов, топ- менеджерами, продюсерами, импресарио и т.п., но и принимать собственные маркетинговые решения. Он «примеряет» облюбованную им должность к себе и себя к должности; от него самого в значительной степени зависит полнота реализации профессионального багажа и творческого потенциала; в конечном счете, он решает, за какую зарплату он готов работать в пригласившей его организации; поехать ли на стажировку за границу, принять ли участие в международном конкурсе, участвовать ли в очередных олимпийских играх, согласиться ли на предложение занять должность руководителя научного подразделения.

Таковы наиболее важные психолого-педагогические предпосылки, без учета которых нечего думать об успешной работе специалиста, его быстром продвижении по службе, не говоря уже о широкой известности и общественном признании его как личности.

© В. Е. Новаторов, 2014

УДК 378

М.И.Панфилова, к.ф.н., доцент кафедры философии
Санкт-Петербургского экономического университета,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Религиоведение относится к числу дисциплин ГСЭ и является существенным элементом гуманитарной подготовки студентов. Обобщив опыт преподавания этого предмета в Санкт-Петербургском экономическом университете, отметим ряд аспектов, раскрывающих его воспитательный потенциал.

Современная студенческая аудитория – весьма сложное в мировоззренческом плане явление. Она состоит из верующих различных исповеданий, неверующих, атеистов, скептиков. Довольно типична для студенческой среды и так называемая «размытая религиозность». Среди студентов все чаще встречаются выпускники религиозных школ – осведомленные относительно своих убеждений и готовые отстаивать свои убеждения люди. Однако значительная часть студенчества имеет о религии весьма смутные представления, составленные из бытующих в массовом сознании стереотипов. Перед преподавателем и студентами стоит не только познавательная, но и ответственная воспитательная задача – научиться вести обсуждение и полемику в духе толерантности и взаимного уважения. Религиоведческие знания помогают ориентироваться в сложной ситуации ценностного плюрализма, когда религиозные организации, политические лидеры, институты массовой культуры, субкультурные движения выдвигают разнообразные, а иногда и прямо противоположные жизненные ориентиры. Способность критически осмысливать ту или иную идеологию, отличать подлинные ценности от мнимых, делать выбор во многом зависит от уровня гуманитарной культуры.

Студентам необходимы знания о деятельности религиозных организаций в различных областях общественной жизни. Сегодня невозможно представить себе религиозное объединение, которое ограничивалось бы вероучительной и культовой практикой. Работают благотворительные фонды, реабилитационные центры, медицинские и психологические консультации, детские лагеря, приносящие немалую пользу населению. При этом существует и «теневой мир» религиозной жизни. В современном публичном пространстве присутствуют две принципиально различные области - традиционные религии и новые религиозные движения (НРД), в число которых входят тоталитарные секты деструктивного характера. Наиболее крупные НРД имеют разветвленные сети «фронтальных организаций» с собственными названиями и реквизитами, что затрудняет выяснение их связи с материнской структурой. Бизнес-семинары и курсы, различные тренинги, индивидуальный и корпоративный консалтинг, - все эти услуги, весьма привлекательные для студенческой молодежи, являются важным каналом вербовки адептов. СМИ дают мало доходчивой информации о последствиях обращения к таким услугам, их бесконтрольная популяризация стала, к сожалению, сегодняшней реальностью. НРД в отличие от традиционных религий обещают достижение целей (будь то раскрытие личностных возможностей, профессиональный успех, физическое или душевное здоровье) в кратчайшие сроки и с наименьшей затратой сил. Они способны увлечь молодых людей своей экзотической обрядностью, квазинаучной терминологией и т.п. «Технологии развития» человека в действительности нередко оказываются технологиями манипуляции, деформирующими и разрушающими личность. В курсе религиоведения разъясняется содержание понятий традиционной и нетрадиционной религии, церкви, секты, деструктивного культа, раскрываются признаки тоталитарной секты, изучаются методы вербовки адептов, приемы манипуляции сознанием. Такие знания являются важной составляющей личностной культуры.

Студентам экономического вуза важно освоить значение религиозного фактора в хозяйственной жизни разных культурных регионов. Ни одна из традиционных религий не оставила без внимания природу труда, собственности, богатства, бедности. Определения смысла этих явлений разнообразны, и они влияли на судьбы целых обществ, динамику исторических эпох. Опыт экономической модернизации в разных этно-конфессиональных сообществах XIX-XX вв. показал, что трудовая и предпринимательская этика может формироваться на основе религиозных традиций. Этот опыт проанализирован в специальном исследовании автора [1, с.50-55].

Целесообразно углубленное изучение правовых аспектов религиозной жизни. Знание своих гражданских прав и обязанностей, умение использовать действующее законодательство Российской Федерации для адекватного анализа и оценки событий, происходящих в области межконфессиональных и конфессионально-государственных отношений является важной частью гражданской и профессиональной культуры. Законотворческий процесс в этой сфере не завершен, принимаются новые поправки к действующему Федеральному Закону 1997 г.

Представляется целесообразным включить в курс «Религиоведение» учебную практику. Посещение экскурсий и участие в просветительских мероприятиях, проводимых религиозными организациями, позволяет познакомиться с конфессиями в их естественной среде, на живом материале. Опыт сотрудничества кафедры философии СПбГЭУ с Большой хоральной синагогой, буддийским дацаном Гунзэчойнэй, центром Апологетических исследований дает для этого основания. Студентам специальности «Реклама и связи с общественностью» знакомство с опытом работы PR-отделов различных религиозных организаций позволило собрать ценный материал для курсовых и дипломных работ.

Преподавание религиоведения в современном светском вузе требует творческих усилий, такта, необходимости постоянно следить за новой информацией, освещающей религиозную ситуацию в России и в мире. Важно, чтобы уровень преподавания религиоведения отвечал ожиданиям наших студентов.

Список использованной литературы:

1.Панфилова М.И. Православное предпринимательство: суждения и оценки //Вестник ИНЖЭКОНа. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. - №4. – С.50-55.

© М.И. Панфилова, 2014

УДК 376

Д.А. Поливода,
А.С. Жернакова,
Е.В. Левкович
Курганский государственный университет
г. Курган, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Напряжённая, социальная, неустойчивая, экономическая, идеологическая, экологическая, обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Среди них особую тревогу вызывают цинизм, жестокость, агрессивность.

Этот процесс проявляется наиболее остро в подростковом возрасте, причём проблема агрессивности подростков является одной из наиболее острых проблем для врачей, педагогов и психологов, для общества в целом [2, с. 135].

Данная тема является злободневной, поскольку число детей и подростков с агрессивным поведением стремительно растёт. Это вызвано рядом неблагоприятных факторов: кризисом семейного воспитания ухудшением социальных условий жизни, увеличением доли патологических родов, оставляющих последствия в виде повреждений головного мозга ребёнка невниманием школы к нервно-психическому состоянию детей [1, с. 47].

В психологических словарях агрессия определяется как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящая физический ущерб людям или вызывающая у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряжённости, страха, подавленности и т.п.) [4, с. 10].

Характерологическими особенностями агрессивных детей являются восприятие большого круга ситуаций как угрожающих, враждебных по отношению к ним; сверхчувствительность к негативному отношению к себе; отсутствие понимания собственной агрессии, как агрессивного поведения; всегда винят окружающих в собственном деструктивном поведении; в случае намеренной агрессии (нападение, порча имущества и т.п.) отсутствие чувства вины, либо вина проявляется очень слабо; склонность не брать на себя ответственность за свои поступки; в отношениях

проявляется низкий уровень эмпатии; слабо развит контроль над своими эмоциями; слабое осознавание своих эмоции, кроме гнева; имеются неврологические недостатки: неустойчивое, рассеянное внимание, слабая память, неустойчивое запоминание; не умение прогнозировать последствия своих действий (эмоционально застревают на проблемной ситуации); положительное отношение к агрессии, так как через агрессию ощущается чувство собственной значимости и силы [2, с. 68].

Для коррекции агрессивного поведения нами был организован эксперимент на базе специальной (коррекционной) школы № 8 VIII вида, в котором приняли участие 11 старшеклассников. Цель эксперимента: выявление, изучение и коррекция форм агрессивного поведения подростков с нарушением интеллекта.

В ходе констатирующего эксперимента нами был изучен уровень развития агрессивности испытуемых.

С целью определения были использованы следующие методики [1, с. 202]: анкета критериев агрессивности, разработанная для воспитателей (Лаврентьева Г.П. и Титаренко Т.М., 1992), которая содержит 20 утверждений. Положительный ответ на каждое предложенное утверждение оценивается в 1 балл. В зависимости от этого ребёнок с высокой агрессивностью набирает 15-20 баллов, со средней – 7-14 баллов, с низкой – 1-6 баллов.

Опросник Басса-Дарки, целью которого является дифференцировка проявления агрессии и враждебности.

Проективный тест «Несуществующее животное», предложен М.З. Друкаревич. Как и многие другие рисуночные тесты, тест направлен на диагностику личностных особенностей, иногда ее творческих потенций.

Данные первичной диагностики нашего эксперимента показали следующие результаты.

В ходе анкетирования было выявлено, что из 11 подростков высокий уровень агрессии у 1 подростка, 7 человек со средним уровнем агрессивности и 1 подросток с низким уровнем агрессивности.

Опросник Басса-Дарки раскрыл картину показателей враждебности и агрессивности каждого подростка. Враждебность выше нормы превысила у 6 подростков, ниже нормы у одного ребёнка и норму показали 4 подростка. Агрессивность выше нормы обнаружена у 4 подростков, ниже нормы у 5 подростков и норму показал только один ребёнок

Анализируя рисунки подростков по тесту «Несуществующее животное» можно сделать вывод о том, что у большинства испытуемых в рисунках прослеживается агрессия (вербальная и защитно-ответная) у 8 учащихся из 11 испытуемых. Анализ рисунков представлен в приложении.

Таким образом, проанализировав результаты диагностики агрессивного поведения подростков на констатирующем этапе, мы пришли к выводу о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы с агрессивными подростками в условиях специальной коррекционной школы.

Список использованной литературы:

1. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - Спб., 1997. - 352 с.
2. Запорожец А.В. Особенности агрессивного поведения. - М., 1991. – 239 с.
3. Нравственность. Агрессия. Справедливость // Под ред. А.М. Матюшкова. - М., 2006. – 94 с.
4. Психологический словарь // под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М., 2008. - 672 с.

© Д.А. Поливода, А.С. Жернакова, Е.В. Левкович, 2014

УДК 37

Е.В. Сапига
к.п.н., доцент кафедры
методики и практики преподавания иностранных языков и культур
Краснодарский государственный университет культуры и искусств
г.Краснодар, Российская Федерация
М.В. Репина
к.п.н., доцент кафедры
методики и практики преподавания иностранных языков и культур
Краснодарский государственный университет культуры и искусств
г.Краснодар, Российская Федерация

АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Теория ассоциативного мышления раскрывает зависимость процессов памяти от характеристик запоминаемого материала. В основе объяснения механизмов памяти в этой теории лежит понятие ассоциации. Устанавливается связь или ассоциация между явлениями, которая влияет на воспроизведение материала. При исследованиях ассоциативной памяти были установлены типы образования ассоциаций: ассоциации по сходству (связь возникает между подобными фактами), по смежности (связь возникает между фактами, которые следуют во времени друг за другом), по контрасту (связь возникает между фактами, которые отличаются, противоположные друг к другу). По мнению Д. Юма [1], основу чувственных образов памяти составляют идеи или образные представления. Единственный способ мышления посредством чувственных образов заключается в ассоциациях, которые ученый делит на три вида связей: по сходству, по смежности, по причинно следственной зависимости.

Считается, что произвольное воспроизведение эмоциональных переживаний дается человеку с трудом. У. Джеймс считал, что «если бы мы могли вызвать в сознании минувшее событие независимо от каких бы то ни было элементов ассоциации, то этим самым была бы исключена всякая возможность памяти: видя перед собою явление минувшего опыта, мы принимали бы его за новый образ. В самом деле, припомнив известное событие без окружавшей его обстановки, мы едва можем отличить его от простого продукта нашего воображения. Но чем более элементов ассоциации связано с ним в нашем сознании, тем легче мы узнаем в нем объект минувшего опыта» [2;273].

Эмоциональная память, по мнению Маклакова А.Г. , это «память на чувства. Данный вид памяти заключается в нашей способности запоминать и воспроизводить чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши потребности и интересы, как осуществляются наши отношения с окружающим миром. Поэтому эмоциональная память имеет очень важное значение в жизни и деятельности каждого человека. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания» [3;258].

М.А. Зиганов [4] выделил мнемотехнические упражнения в обучении иностранному языку, основанные на ассоциативных связях, которые предназначены для запоминания точной информации. В процессе обучения формируются навыки запоминания иностранных слов. Память студента работает по ассоциативному принципу, стимул извне служит для припоминания информации. Затем происходит фиксация последовательности

информации. Автор установил, что точные сведения (числовая информация, даты, фамилии, названия, знаки) запоминаются с большим трудом, поскольку не вызывает образных представлений. В данном случае ученый подчеркивал роль визуального мышления в обучении.

Особенности мнемической деятельности в процессе обучения иностранному языку были охарактеризованы А.Т. Алыбиной [ ], которая представила связь структуры и различных видов памяти с иноязычными способностями. Механическая и логическая память в обучении иностранному языку имют особое значение и требуют специальных приемов осмысления учебного материала. Кроме того, эти виды памяти опираются на языковые ассоциации по сходству, контрасту или семантической близости.

Учитывая особенности ассоциативного мышления студентов-переводчиков в развитии эмоциональной памяти, был разработан комплекс упражнений, позволяющий использовать в обучении английскому языку ассоциативные представления и ощущения.

Упражнение № 1. «Оживление»

Упражнение позволяет представлять сюжет в зрительных образах. Используя разные слова на английском языке необходимо оживить их и представить в образах.

Упражнение № 2. «Вхождение»

Упражнение заключается в том, что нужно самому стать участником событий, попасть внутрь той картинки, которую представили. Представить себя участником события сложнее, чем просто оживить сюжет, но и эффект будет куда сильнее. Психологами замечено, что лучше всего запоминается именно личный опыт.

Упражнение № 3. «Соощущение»

Упражнение позволяет усилить представления. Соощущения — это совместная работа нескольких анализаторов, то есть возможность одновременно увидеть, услышать, почувствовать запах, прикоснуться к тому, что представляете. Например, со словом *rain* , слышно, как капли стучат по стеклу, чувствуется запах прибитой пыли на дороге, ощущается, как мокрая одежда прилипает к телу. Можно почувствовать напряжение мышц. Если подключить все ощущения к запоминанию придуманного сюжета, то эффект превзойдет все ожидания.

Упражнение № 3. «Автобиографические ассоциации»

Упражнение строится на использовании воспоминаний реально пережитых событий. Например, к слову **puddle** *лужа*, подбирается ассоциация - *грязь*, созвучие **падал** ассоциируется с сюжетом, как кто-то падает в лужу или вспоминается реальная ситуация, когда падаешь в лужу или был свидетелем такого падения. Поэтому, прежде чем придумывать новый сюжет, необходимо подумать , соединены ли эти слова в памяти, или нужно всего лишь актуализировать это воспоминание и заново его пережить. Упражнение можно комбинировать — к автобиографическим воспоминаниям подключить соощущения: например, при запоминании слова **boss** — *выступ, шишка* — можно не только вспомнить, как *босиком* наступили на шишку, но и почувствовать боль от укола, снова услышать то, как невольно вскрикнули. Таким образом, наиболее эффективным будет запоминание слов при комбинировании вышеперечисленных методов. Максимальный эффект запоминания слов достигается при использовании смешных, необычных сюжетов.

Упражнение № 4. « Освобождение мышления»

В группе идет беседа между самими обучаемыми. Задается любой вопрос на английском языке. Ответ должен быть совершенно нелогичным. Например: «Как тебя зовут? – На улице светит солнце», «Какое блюдо тебе больше нравится? – Все в порядке!»

Затем в задачу этого упражнения входит расширение круга ассоциаций, но не за счет изменения существующих представлений, а за счет создания новых. Цель этого упражнения будет достигнута, если ассоциации будут появляться свободно, но с некоторой долей логики – так, чтобы между ассоциациями можно было образовать какую-то логическую цепочку. Например, для ассоциации «море – собака» цепочка может быть такой: «бабушка живет возле моря – у ее соседа есть собака – эта собака часто бегает купаться в море». Упражнение выполняется на английском языке.

Упражнение № 5. «Слово»

Называется слово, и обучаемый должен назвать любое слово, которое не ассоциируется с названным. Позже упражнение можно дополнить требованием все же найти цепочку ассоциаций.

Затем называется слово, обучаемый должен назвать другое слово, которое начинается на ту же букву (на тот же слог, или кончается на ту же букву, слог). («winter – window», «cat - cap». Затем называются ассоциации с названными словами:

1) It is cold in winter. Close the window.
2) A little cat is in the cap.

Упражнение № 6. «Географические ассоциации»

Называется географический объект – страна, город и т.п. Обучаемый должен назвать ассоциацию, связанную для него с этим объектом.

Italy – boots and bags

London – Big Ben

Упражнение № 7. « Профессиональные ассоциации»

Называется профессия, следующий участник должен назвать ассоциативное слово:

Teacher – blackboard

Businessman – money

Упражнение выполняется по цепочке.

Упражнение № 8. « Изображение ассоциаций»

Индивидуально каждому обучаемому называются 10 слов на английском языке. К каждому слову студент должен нарисовать свою ассоциацию. Затем обучаемые меняются листками, и каждый должен сказать, какие у него ассоциации с этими рисунками.

Упражнение № 9. «Рассказ»

Участникам предлагается слово, например, *snow*. Студенты должны составить сложные слова с этим словом: snowman, snowball и т. д. Затем вспомнить ситуацию, связанную с этим словом, и описать на английском языке. Рассказы зачитываются, обсуждаются коллективно.

Метод ассоциаций основанный на активизации эмоциональной памяти изучен недостаточно и имеет ряд достоинств и недостатков. Эмоциональные состояния по-разному влияют на процессы внимания, восприятия, памяти и мышления, составляющие ядро иноязычных способностей.

Список использованной литературы:

1. Юм, Д. Сочинения. В 2-х томах [Текст] / Д. Юм – М.: Мысль, 1996. – 1535 с.
2. Джеймс, У. Память - М. 1991, с. 273 .
3. Маклаков, А. Г. Общая психология – Спб, 2001. – С. 258.
4. Зиганов, М.А. Техника запоминания иностранных слов– М.:Образование, 2002. – 144 с.
5. Алыбина, А.Т. Особенности мнемической деятельности студентов языкового вуза и обучаемость иностранному языку: Автореф. дис. … канд. психол. наук [Текст] / А.Т. Алыбина – М., 1977. – 23 с.

©Е.В. Сапига, М.В. Репина, 2014

УДК 37

С.И. Семенова
Самарский Государственный Университет
г. Самара, Российская Федерация

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДИНОЧЕСТВА

Состояние одиночества переживается человеком по-разному на протяжении всей его жизни. Впервые как состояние наиболее остро оно осознается в подростковом возрасте. Известно, что подростковый возраст является одним из наиболее кризисных периодов и рассматривается в контексте всей жизни человека.

Одиночество - это психическое состояние, характеризующееся дефицитом социальных связей и взаимодействий, неудовлетворенная потребность в общении вследствие отсутствия подходящих для этого людей или осознанная депривация социальных контактов в собственных целях по собственному желанию. Долгое время одиночество не рассматривалось как центральная проблема практики социальной работы и проводимых исследований, что было обусловлено рядом факторов:

- одиночество не всегда определялось как самостоятельная проблема, его рассматривали как спутника разного рода психологических дистрессов;
- наряду с этим, оно казалось слишком «экзотическим» явлением;
- предполагалось, что большинство людей могут справиться с данной проблемой самостоятельно [3, с. 124-145].

Разработано множество концепций одиночества, выступающих теоретической базой проводимой социальной работы, хотя ни одна из них по-прежнему не может дать полного, систематического описания данного феномена.

Остановимся на рассмотрении концепций, наиболее часто представленных, по утверждению Н. Щукиной, в современной практике социальной работы.

Комплексный анализ существующих концепций одиночества был проведен Л. Пепло и Д. Перлманом. Исследователям удалось выделить несколько наиболее общих концепций, каждая из которых по-своему объясняет природу одиночества и выявляет причины, ведущие к нему.

1. Психодинамическая концепция. Основатель подхода З. Фрейд об одиночестве не писал, но некоторые последователи психодинамической традиции высказывались по этой проблеме.

Зилбург Д. считал одиночество отражением характерных черт личности: нарциссизма, мании величия и враждебности. Также он предлагал различать понятия одиночество и уединенность. Уединенность по Д. Зилбургу, - это «нормальное» и «преходящее умонастроение», возникающее в результате отсутствия конкретного «кого-то Одинокий человек инфантилен, эгоцентричен и, как правило, «проявляет болезненную скрытность или открытую враждебность», направленную как вовнутрь, так и вовне. Корни одиночества Д. Зилбург видит в детстве человека, когда у ребенка, растущего в атмосфере всеобщей любви и восхищения, формируется нарциссическая ориентация, которая в будущем может привести человека к одиночеству.

2. Феноменологическая концепция. Наиболее известным представителем данного направления является К. Роджерс, рассматривающий одиночество как проявление слабой приспособленности личности. Он считает, что причина одиночества находится внутри индивида, в феноменологических несоответствиях представлений индивида о собственном «Я».

Общество вынуждает индивида действовать в соответствии с социально оправданными, ограничивающими свободу действия образцами. Это ведет к противоречию между внутренним истинным «Я» индивида и проявлениями «Я» в отношениях с другими людьми. Это «Я для других» часто настолько усиливается, что человек утрачивает охранительные барьеры своего собственного «Я». Данное направление рассматривает одиночество как результат внутренней личностной дисгармонии. Как и у психодинамически ориентированных теоретиков, анализ одиночества, представленный сторонниками феноменологического подхода, вытекает из клинической практики, то есть работы с пациентами. Согласно феноменологической концепции, содержание опыта одиночества составляют текущие влияния, которые испытывает личность.

3. Интеракционистская концепция. Интеракционистские идеи представлены в работах Р. Вейса. Он утверждает, что одиночество – продукт интерактивного влияния, как фактора личности, так и фактора ситуации. Поэтому причины одиночества следует искать во взаимном влиянии личности на ее окружения. Другая причина одиночества связана с социальными отношениями, такими как привязанность, руководство, оценка и появляется в результате недостаточности социального взаимодействия индивида, при котором должны удовлетворять основные социальные запросы личности.

Социальное одиночество становится ответом на отсутствие значимых дружеских связей или чувства общности. Социально одинокий человек переживает тоску и чувство социальной маргинальности. [2,с 109]

4. Социологическая концепция. Причины одиночества социологами видятся вне индивида, и акцент делается на изучении характера общества.

К. Боумен анализирует три фактора, ведущих к одиночеству – ослабление связей в первичной группе, рост семейной и социальной мобильности в современном обществе.

Для П. Слейтера корни проблемы одиночества не в «направленности вовне», а скорее в индивидуализме. Потребности личности в общении, сопричастности и зависимости, в доверии и сотрудничестве с другими людьми недостижимы в современном обществе из-за его приверженности индивидуализму, воплощенному в стремлении отвергнуть реальность человеческой взаимозависимости, освободиться от необходимости согласования, подчинения, зависимости или контроля со стороны других. Одним из симптомов этого является одиночество.

5. Системная концепция. Основное положение теории приверженца этой концепции Дж. Фландерса в том, что поведение живых организмов отражает переплетение влияний нескольких уровней, действующих одновременно как система. С этой точки зрения одиночество представляет собой механизмы обратной связи, помогающие индивиду или обществу сохранить устойчивый оптимальный уровень человеческих контактов. Дж. Фландерс расценивает одиночество как потенциально патологическое состояние, но считает его также и полезным механизмом обратной связи, который в конечном результате может способствовать благополучию индивида или общества. [3, с. 152-168].

Подводя итоги рассмотрения концепций, являющихся теоретическим обоснованием организации социальной работы с одинокими людьми, можно сказать о том, что большая часть исследователей считает одиночество по своей сути неприятным переживанием. Лишь некоторые из них рассматривают его как патологическую реакцию. Для основной массы специалистов одиночество является феноменом, свойственным широким и самым различным слоям населения. Только сторонники психодинамического подхода акцентируют исключительно детские предпосылки возникновения одиночества. В большинстве же теоретических исследований подчеркивается роль разнообразных факторов и причин, ведущих, в конце концов, индивида к одиночеству.

Так общим для концепций является присутствие следующих составляющих:

- выделение феномена «одиночество» как психологического состояния;
- определение причин возникновения состояния одиночества;
-характеристика личности, испытывающей состояние одиночества и определение основных проблем, связанных с одиночеством.

Список использованной литературы:

1. Долгинова О.Б., Красная Е.Б. Беседа об одиночестве // Наш проблемный ребенок. – М., 2002. – С. 124-145.

2. Российская социологическая энциклопедия / Под. ред. Г.В.Осипова. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 383 с.

3. Перлман Д., Пепло Л.Э. Теоретические подходы к одиночеству // В кн.: Лабиринты одиночества / Под ред. Н.Е. Покровского. - М., 1989. – С. 152-168.

© С.И. Семенова, 2014

УДК 37

К.М. Сивцева,
студент 5 курса педагогического института
Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова
Г. Якутск, Российская Федерация

БИСЕРНОЕ ТКАЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Рассматривая человека и окружающую среду в диалектическом единстве, следует подчеркнуть, что его духовная жизнь неразрывно связана с природой и с «миром вещей», который он сам для себя создал.

В современных условиях требуются дать детям определенную подготовку в той области человеческой деятельности, к которой относится разработка гармонической предметной среды в области технической эстетики (дизайна).

Ручные умения и владение технологиями могут выступать лишь в качестве средства, но никак не цели обучения. Ручной труд должен являться средством развития сфера чувств, эстетического вкуса, разума и творческих сил – т.е. общего развития ребенка. Формирование элементов дизайнерского мышления может быть наиболее успешно реализовано именно в рамках предметно-практической деятельности на материале художественного конструирования [1, с. 10].

К традиционным формам, способствующим развитию творческого мышления у школьников в учебно-воспитательном процессе относятся: урок, экскурсия, факультативы, домашняя работа, формы внеклассной работы, студии, конкурсы. Кроме перечисленных, возможно целесообразно использование таких форм организации деятельности, которые нацелены непосредственно на развитие творческого мышления.

Цель занятий – развитие творческих способностей, фантазии, чувства красоты и вкуса; логического мышления и пространственного воображения; приобщение учащихся к творчеству, культуре и истории разных народов, к традиционным народным промыслам [2, с.23].

Необычайного расцвета в последнее время достигло изготовление украшений из бисера. Выполнение изделий из бисера развивает образное мышление, способствует воспитанию художественного вкуса и творческой, познавательной активности школьников.

Низание бисером – работа очень тонкая, кропотливая, требующая особого терпения, бесконечной любви к этому делу.

Чтобы изготовить даже небольшую вещицу нужно пришить каждую бисеринку отдельно, а их в изделии две-три тысячи. Но самый трудный процесс – это придумать орнамент, составить схему, найти подходящую гамму цветов и сделать точный расчет местоположения. Самое интересное – это ждать, пока, бусинка за бусинкой, миллиметр за миллиметром откроется взору задуманный вами узор [3, с.79].

С целью организации индивидуальной творческой деятельности школьников в процессе создания бисерных изделий мной использованы специально разработанные творческие задания и упражнения, нацеленные на развитие определенных психологических показателей креативности.

В опытно-экспериментальной работе были изучены индивидуально-психологические особенности, ценностные ориентации, социальные установки, позиции детей и подростков.

С целью определения уровня занятости детей во внеурочное время проведены тестирования, анкетирования. И выяснилось, что 100% опрошенных ежедневно просматривают телевизор; 58% ежедневно посещают кружки; 66,4% несколько раз в неделю, а 12,7% практически никогда; ежедневно домашними делами занимаются 70,5% опрошенных; интеллектуальными играми играют ежедневно 32,4%; практически никогда 22,7%; времяпровождение без определенной цели несколько раз в месяц наблюдается у 63,2% респондентов.

Методика проведения эксперимента позволила установить уровень развития отдельных компонентов дизайнерского мышления учащихся. В силу их ориентированности на интересующую нас группу учащихся с целью близкой нашей исследовании: установить уровень развития дизайнерского мышления.

В число констатирующих заданий были включены такие, которые позволили выявить степень новизны, оригинальности, склонности к творческой деятельности, уровень знаний о цвете, форме, пространственных отношениях, а также стилевого чутья. Основу этих упражнений составили субтесты тестов диагностики креативности. Введение этих упражнений в структуру занятия позволило мне не только разнообразить содержание занятия, не только стимулировать интерес и творческую активность детей, но и мотивировать их личностно-эмоциональную заинтересованность в выполнении этих заданий. Вот пример некоторых из них:

«Собери узор»

Выполнение данного упражнения целесообразно проводить в процессе работы над узорным оформлением украшений.

Дети получают заготовки ленточных, прямоугольных схем-сеток. Данные заготовки различны по видам плетений. Детям необходимо из заданных фигур (например, только квадратами, крестами, ромбами и др.) выполнить узор на заготовке. Эмоциональное поощрение различных вариантов узоров на одной основе является психологическим стимулом творчества.

«Орнаментальное лото»

Данное упражнение направлено на развитие чувства пропорций узора и основы, а также на развитие умения сопоставлять рисунок со схемой-основой плетения.

Детям предлагаются шаблоны ленточных, прямоугольных схем-сеток и набор цветных элементов – линейных, округлых, геометрических фигур. Используя эти элементы, дети

должны составить из них различные варианты узоров на шаблоне-схеме. Это упражнение способствует развитию комбинаторных способностей, лежащих в основе разработки авторских украшений.

В результате проведенного исследования мне удалось показать, что путем целенаправленной работы можно прогнозировать формирование у учащихся элементов особого стиля мышления, которое я назвала дизайнерским мышлением, для которого характерно понимание основных критериев гармоничной вещи (целесообразность и эстетическая выразительность), стилевое чутье, эстетическое отношение к миру вещей.

Проведенная опытная работа подтверждает необходимость сообщения учащимся в доступном виде законов композиции, элементов цветоведения, правил изображения различных форм предметов на плоскости и в пространстве.

Список использованной литературы:

1. Евдокимова Л.Н. Эстетико-педагогические условия развития творческого мышления школьников. М.: Молодая гвардия, 2008. – 254 с.

2. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144 с.

3. Конышева Н.М. Чудесная мастерская. Учебное пособие по художественному труду. М.: Издательство «Москва», 2000. – 362 с.

© К.М. Сивцева, 2014

УДК 378.1; 371.3

А. О. Сидоренко, И. И. Остраницын,
студенты 5 курса, 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 ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТХЭКВОНДО

Специфика планирования и организации научно-педагогических исследований по педагогике [1] располагает личность педагога к всестороннему анализу проблемы детерминации и решения верифицируемого процесса, от качества которого зависит и благополучие личности, и сохранность общественного потенциала, и устойчивость, преемственность, востребованность наследия антропосреды.

Попытаемся уточнить понятия и возможность исследования качества сформированности потребности и возможностей саморазвития и самореализации обучающихся в тхэквондо.

Саморазвитие обучающегося, занимающегося тхэквондо, – процесс постановки и верификации качества достижения поставленных вершин в овладении мастерством выбранного вида спорта (тхэквондо) на выбранном уровне с учетом потребностей, возможностей и условий субъектно-средового становления обучающегося, включенного в неустанный поиск оптимальных условий и ресурсов социального и профессионального генеза.

Самореализация обучающегося, занимающегося тхэквондо, – процесс и ресурс становления личности в уточненной модели ведущей деятельности и общения, модифицированной в соответствии с основным противоречием субъектно-средового генеза («хочу – могу – надо – есть»), где основой всех приоритетов и результатов выбрана система занятий и специализированная подготовка юного спортсмена, занимающегося тхэквондо, определяющего свои формы и методы, условия и возможности продуктивного самовыражения и самоутверждения в выбранном виде деятельности как практики верификации социально-профессиональных отношений и возможностей.

Качество сформированности потребности обучающегося в саморазвитии и самореализации можно исследовать с использованием метода рефлексии или метода портфолио [6].

Портфолио обучающегося, занимающегося тхэквондо, – продукт становления личности обучающегося, занимающегося тхэквондо, визуализирующий возможности занятий, условия выбора поставленных целей, качество достижения вершин мастерства в тхэквондо, системную постановку и решение задач саморазвития и самореализации, самосовершенствования и самоутверждения, самодетерминации и самовыражения в практике поиска наиболее удобных (грань внутриличностного поиска) и продуктивных (грань межличностного поиска) условий становления личности и создания, распространения, преумножения благ, ценностей, средств социального и профессионального генеза, где формы оценки, условия становления и развития личности, качество и возможности достижений представляют собой поле дальнейших преобразований внутриличностного и межличностного поиска.

Специфика и возможность участия обучающихся, занимающихся тхэквондо, уже была обсуждена в работе [7], так участие в участие во II заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося» (сроки проведения конференции: 06-07 мая 2014 г.), где были награждены два обучающихся МАО ДОД ДЮЦ «Орион», объединение тхэквондо (г. Новокузнецк. Работа по реализации условий всестороннего развития обучающихся, занимающихся тхэквондо, требует доработки, т.к. такого рода практика участия единична.

Список использованной литературы

1. Свинаренко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования : учебное пособие для педагогических вузов и системы дополнительного профессионального образования. – М. : НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с. ISBN 978-5-7262-2006-2.

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.

3. Григоренко С. А., Козырева, О. А. Некоторые особенности детерминации педагогического взаимодействия в структуре занятий тхэквондо // Проблемы и достижения современной науки: матер. Междун. науч.-практ. конфер. (Уфа, 20-21 мая 2014 г.): в 2-х ч. Ч.I. – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2014. С. 126-128.

4. Егоров В. Е., Козырева О. А. Возможности детерминации самореализации и саморазвития личности спортсмена в структуре занятий тхэквондо // Информационные технологии в экономике, образовании и бизнесе: матер. VII Междун. науч.-практ. конфер.

(Саратов, 10 июня 2014 г.): в 2-х ч. Ч.1 ; отв. ред. А. А. Зарайский. – Саратов: изд-во ЦПМ «Академия Бизнеса», 2014. С. 84-85.

5. Мелехов О. Н., Дьячков В. А., Козырева О. А. Некоторые особенности детерминации категории «самореализация» в структуре занятий тхэквондо // Наука, технологии и инновации в современном мире: матер. Междун. науч.-практ. конфер. (Уфа, 30-31 июля 2014 г.). – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2014. С. 24-26.

6. Кошелев А. А., Козырева О. А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы // Europan Soucial Science Jornal. 2011. №6. С.210-217.

7. Григоренко С.А., Пантюхов О.А. Специфика и возможности самореализации и социализации в тхэквондо (на примере ДЮЦ «Орион», объединение тхэквондо, г. Новокузнецк). Science Time. 2014. № 7 (7). С. 64-71.

© А. О. Сидоренко, И. И. Остраницын, О. А. Козырева, 2014

УДК 37

Е.Б.Синева
к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии НИРО,
Г. Н. Новгород, Российская Федерация
Е.В. Клюшенкова
учитель-дефектолог высшей категории, МБДОУ № 277
Г. Н. Новгород, Российская Федерация
Н.В.Бухтеева
Учитель-логопед высшей категории, МБДОУ № 95
Г. Н. Новгород, Российская Федерация

ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ ЕГО К ОБУЧЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Инклюзивное образовательное пространство школы выдвигает сложные задачи по преобразованию отношений всех субъектов учебного процесса, в которые помещен современный школьник. Поиск эффективных путей согласования интересов различных сторон для разрешения возникающих между ними противоречий путем достижения взаимопонимания в ходе учебных задач приводит нас к осознанию точки зрения великого ученого - Л.С.Выготского «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды …» [1, с. 264]. То есть, на наш взгляд, помочь ребенку приобрести новый опыт и утвердиться в нем, данный автор предлагает путем расширения зоны актуального развития, где благостные составляющие - это то, что умеет делать ребенок сам, а это значит позитивные переживания, выраженные в "Я могу" - далее посредствам *сотрудничества* со взрослым (а именно - осознания того, что результат можно и необходимо разделить на двоих (школьника и его учителя) как в компоненте

решения, так и в завершении поставленной учебной задачи) ведут ребенка к новым достижениям, которые ожидают его в другой благостной зоне - зоне ближайшего развития, где при помощи профессионального взрослого у ученика есть возможность стать успешным. Сотрудничество ребенка с взрослым в ходе выполнения учебной задачи несет на себе двойную нагрузку, так как затрагивает две стороны: "*сотрудничество со стороны взрослого* " (в основе которого лежат такие составляющие как: вера педагога в силы ребенка, в его успех; поощрение детских усилий, что очень необходимо для воспитания воли к преодолению трудностей) и "*сотрудничество со стороны ребенка*" (по нашему мнению, это - вопросы познавательного характера, мотивом которых является любознательность).

Готовность детей к школьному обучению во многом определяется степенью сформированности познавательной активности. У детей с задержкой психического развития (ЗПР), как известно, снижен темп психического развития, а следовательно, снижен темп познавательной активности. В мыслительной деятельности это выражается в слабой зависимости деятельности детей от поставленной цели и подмене её на более простую, в ошибочных решениях задач в нестандартных или изменившихся условиях. У детей с ЗПР бедный запас знаний, что, не может не влиять на проявление познавательной активности. Но дело не только в знаниях, а еще и в том, что они не хотят узнавать новое. Старшие дошкольники с ЗПР не хотят и не умеют задавать вопросы. Однако, этих детей можно подготовить для обучения в общеобразовательной школе (З.И. Калмыкова, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Н.Ю. Борякова, Т.А. Стрекалова и др.)

Возраст дошкольника - возраст почемучек. Вопрос ребенка свидетельствует о постоянном столкновении уже освоенного с новым и о все более глубоком проникновении в познание окружающего.

В дне сегодняшнем, в ходе специальной коррекционно-педагогической работы с этими детьми, направленной на восполнение пробелов в их развитии, мы используем накопленный нами позитивный опыт по формированию познавательной активности у старших дошкольников с ЗПР посредством ознакомления с природой. В связи с этим мы считаем, что необходимо:

1) поощрять у детей любые проявления пытливости, любознательности;

2) грамотно организовывать и формировать психологическую готовность к поиску, провоцировать детские вопросы;

3) обучать детей задавать вопросы в разнообразных условиях: не только в обычных, но и в специально организованных, совершенствуя навыки общения в процессе познавательной деятельности.

Рассмотрим содержание комплекса занятий, рассчитанных на один год работы с детьми подготовительной группы МБДОУ комбинированного вида. Мы надеемся, что найденные и апробированные в нашей работе подходы, методические средства могут помочь всем педагогам, работающим с детьми данной категории. Останавливаясь на основных организационных этапах работы с детьми ЗПР 6-7 лет по формированию их познавательной активности, полагаем, что наш опыт может оказаться полезным и тем педагогам, которые работают с детьми с ЗПР в дошкольных группах обычного типа.

На начальном этапе работы (в начале учебного года) много внимания уделяется изучению и систематизации детских вопросов. Здесь мы решаем следующие конкретные задачи:

- систематизировать детские вопросы, определить их мотивы, содержание;
- проанализировать, задают ли дети вопросы после занятий, в каких случаях активность возрастает;

- определить, умеют ли дети задавать вопросы, всегда ли хотят получить ответ;
- выяснить, в какой области знаний у детей больше всего возникает вопросов.

В целях сбора детских вопросов обычно мы используем как специально организованные занятия, так и неформальное общение с детьми: в свободной деятельности, к примеру, занятия из серии "телевизионных" передач: "Спрашивайте - отвечаем", "Хочешь узнать - задай вопрос", "Мы - почемучки" и др. В ходе общения на этих занятиях создаются условия, провоцирующие и поощряющие детские вопросы.

На подгрупповых учебных занятиях часто используется прием, активизирующий мыслительные процессы детей, когда в ходе занятия предлагается задать вопросы педагогу и друг другу. При этом вносится элемент соревнования: "Кто задаст вопрос труднее?", "Кто задаст вопрос интереснее?".

Одной из эффективных форм работы с детьми является составление при их участии альбомов, оформление уголков "Удивительное - рядом", "Хотите верьте - хотите нет" (специально для оформления дети приносят интересные заметки, иллюстрации о мире природы).

Также мы используем следующие формы работы:

- составление загадок о животных, растениях и т.п. с использованием схем, графических планов, мнемотаблиц, приема наглядного моделирования;
- решение речевых логических задач на отрицание, сравнение, ограничение, систематезацию;
- проблемные вопросы и игры по типу «Нелепицы», «Чего не бывает?», «Логические несуразности», «Найди ошибку»; сюжетно-дидактические игры по типу "Путешествие в зоопарк" (экскурсовод - ребенок, остальные дети задают ему вопросы);
- организация викторины: "Что? Где? Когда?" ;
- составление рассказа по картине, серии картин по типу «Закончи рассказ», «Придумай начало», «Что случилось между событиями» и т.п.
- составление письма мальчику Почемучке в форме обычного письма, а так же в электронном виде;
- организация серии опытов, проблемных ситуаций, познавательных задач.

Работа в данном направлении проводятся в течение учебного года, прослеживается динамика развития познавательной активности детей. В качестве средств контроля за развитием самостоятельности детского мышления используются специальные психологические, диагностические методики.

Сравнительный анализ особенностей развития сформированности познавательной активности старших дошкольников с ЗПР позволяет нам выделить ряд дифференцированно-диагностических критериев: степень включения ребенка в работу, его настрой на задание (внимательно вслушиваются, нуждается ли в повторении, дополнительном разъяснении); специфика выполнения заданий познавательного содержания (как работает сосредоточенно или с отвлечениями, развитие умения - планирование своих действий, на сколько располагает необходимым фондом действенных знаний в содержательном и операционном компонентах): особенности достижения результата и отношение к нему (отвечает уверенно, развернуто, имея богатые представления о конкретных предметах быта, явлениях общественной жизни и окружающей природы или скудность и несистематизированность знаний влекут за собой не понимание задания, не желание задать вопросы, индифферентное отношение к мыслительной задаче, анализу полученного результата, процесса деятельности в целом)

Вся представленная нами работа по развитию познавательной активности у старших дошкольников обозначенной нами категории прошла апробацию и позволяет с

уверенностью сказать об эффективности выбранных нами способов изучения и формирования важнейших качеств будущего первоклассника - проявления пытливости ума и любознательности.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина.— М.: Педагогика, 1984.—432 с, ил.—(Акад. пед. наук СССР).

2. Клюенкова Е.В. Программа и содержание занятий по формированию познавательной активности у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами ознакомления с природой. 1998г. - с 52.

3. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н.Новгород, 1994.

© Е.Б.Синева, Е.В. Клюшенкова , Н.В.Бухтеева, 2014

УДК 37

М.А.Темирджанова
к.п.н., доцент кафедры математики и методики её преподавания
Карачаево-Черкесский государственный университет им.У.Д.Алиева
г.Карачаевск, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

В условиях становления информационного общества одним из обязательных компонентов общей культуры человека является компьютерная грамотность, как необходимая база для создания и использования новых информационных технологий. И именно изучение информатики в начальной школе служит существенным подспорьем в развитии новой грамотности. Чем младше школьник, тем легче он осваивает компьютер. В результате, придя в старшее звено, ученики владеют основными приёмами работы, что позволяет более эффективно строить учебные занятия и способствует повышению качества обучения. Но как достигнуть этого?

Не секрет, что информатика в младших классах преподается не во всех школах, а в основном, где есть лицейные или гимназические классы. Основная цель этих занятий — развитие мышления, логики, творческих способностей с использованием современной компьютерной техники. И ряд задач, на которые опираюсь при подготовке: познакомить школьников с основными свойствами информации; дать представление о компьютере и современных информационных коммуникационных технологий; представление о современном обществе, информационной безопасности и другие.

«Компьютер — это настоящее»! Работа на нём открывает перед ребёнком новые возможности, замечательный мир знаний. Детям предстоят увлекательные путешествия в прошлое и в будущее. Кроме того, создаются положительные эмоции, проявляются и развиваются скрытые возможности детей. И чем раньше ребенок освоит компьютер, тем увереннее и легче он будет ориентироваться в бесконечном море информации.

Занятия с детьми младшего школьного возраста имеют нравственную направленность, доступны пониманию ребёнка и обеспечивают развивающее обучение. Большинство из занятий носит в основном игровой, занимательный характер. Задания удовлетворяют интеллектуальные потребности детей и развивают их способности.

Изучение информатики параллельно с основными курсами русского языка, математики, ИЗО и других предметов позволяет повысить качество изучения традиционных тем в этих курсах. В комплексе на занятиях был проведён ряд задач, рассматриваемых на уроках математики, ИЗО, естествознания. Их решение средствами информационных технологий способствовало более глубокому усвоению учебного материала (геометрические задачи, задачи на движение, построение диаграмм, графиков, конструирование в Paint). В основном все задания сопровождаются карточкой-инструкцией (текст с рисунком). Данная карточка-инструкция формализует действия учащихся, способствует формированию алгоритмического мышления, освоению используемых операций. Благодаря таким занятиям тренируется внимание и память; возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве; дети усваивают геометрические фигуры, величины; овладевают навыками чтения и письма.

Большой, интереснейший материал предлагает энциклопедия «Кирилл и Мефодий», но данный комплект есть не во всех школах. Поэтому я, как и другие учителя, разрабатываю свои мультимедийные занятия. Благодаря этому, дети учатся логически мыслить, делать собственные выводы. Мы имеем возможность постоянной смены вида деятельности, что снижает утомляемость и не позволяет детям отвлекаться. А за счет разноуровневых заданий обеспечивается возможность дифференцированного подхода к каждому ученику. Компьютер помогает оживить урок, вызвать интерес и желание учиться.

Приведу примеры некоторых занятий.

«Давайте познакомимся». В первый день занятий дети начинают знакомство с компьютерным классом. Каждый ребёнок выбирает себе свое рабочее место и дает имя своему компьютеру (Компик, Масик, Гоша, и т.д.). Им предстоит большая совместная дружба. Ученик знает, что теперь он должен ухаживать за своим новым другом, содержать его в чистоте и порядке. Тут же предлагается учащимся выполнить первое задание на компьютере: создать карточку со своим именем и именем своего компьютера; поместить один из символов; распечатать, вырезать и вставить в бейджик. Таким образом, учащиеся уже на первом занятии имеют представление о компьютере, как удобном и нужном инструменте.

«Мы рисуем». На данном занятии учащиеся изучают графический редактор Paint. В последствии учатся создавать рисунки из деталей, используя геометрические фигуры. Цель задания не только собрать рисунок, но и дополнить, проявив свою фантазию. Очень увлекает детей и изготовление поздравительных открыток и приглашений.

«Весёлый блокнотик». Выполнение этой практической работы вызывает большой интерес и восторг. В среде MS Word из автофигур дети создают листочки, красочно их оформляют, вставляют символы, картинки. Затем распечатывают, вырезают и скрепляют степлером. Получаются отличные веселые блокнотики.

«Интернет занятия». Именно Интернет открывает богатейшие возможности. Дети попадают в книжные сокровища; совершают увлекательные путешествия на детские порталы; принимают участие в конкурсах.

Изучение информатики с использованием компьютера на занятиях с младшими школьниками во внеурочное время повышает интерес к предмету, стимулирует освоение учащимися более серьёзных тем, что в конце концов ведёт к интенсификации процесса обучения.

© М.А.Темирджанова, 2014

УДК 378

Е.Н. Ткачева
магистрант художественно-графического факультета
Л.Л. Малинская
к.п.н. ст. преподаватель кафедры изобразительного искусства
Башкирский государственный педагогический университет им. Акмуллы,
г.Уфа, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА

Аннотация: Процессы, которые в настоящее время имеют место в образовании в целом, касаются также и дизайнерского образования. Основной целью высших учебных заведений, имеющих направление подготовки «Дизайн», является профессиональная подготовка специалистов высокого класса для нужд современного общества. Поставлена цель исследования, выявлены противоречия, актуализирована проблема, сформулирована гипотеза исследования, обоснованы педагогические условия, способствующие развитию профессиональных компетенций будущих дизайнеров в процессе освоения дисциплин художественного цикла.

Ключевые слова: дизайнерское образование, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, креативность, художественный вкус, художественные способности, образное мышление.

Современное российское образование на протяжении последних десятилетий находится в состоянии реформ. Процессы, которые в настоящее время имеют место в образовании в целом, касаются также и дизайнерского образования. Но вместе с тем, предлагаемые меры преобразований в данных сферах не учитывают специфики подготовки специалистов творческих профессий, сложившийся опыт, многолетние традиции. Своеобразие дизайнерской сферы состоит в том, что она чутко реагирует на состояние мировой экономики, на возникающие тенденции в культуре и мировоззрении людей. Обеспечение конкурентоспособности отечественной продукции является одной из приоритетных задач социально-экономического развития страны и выступает побудительным мотивом развития дизайна и востребованности высококвалифицированных специалистов в этой области.

Таким образом, возникает необходимость в переосмыслении научного обоснования содержания, разработке новой методологии и инновационных способов организации высшего образования в сфере дизайна, выработке теоретических, научных, организационных, методических аспектов развития профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

Основной целью высших учебных заведений, имеющих направление подготовки «Дизайн», является профессиональная подготовка специалистов высокого класса для нужд современного общества. Вместе с тем, они должны обладать целостным миропониманием, навыками самореализации, быть самостоятельными и инициативными.

Для достижения этой цели необходимо готовить дизайнеров с определенным набором профессиональных компетенций:

- креативных, способных предложить многовариантность решений задач, подходов;
- имеющих развитое чувство художественного вкуса, обладающих критическим мышлением, способных объективно оценить произведения искусства или дизайна;

- имеющих художественные способности, владеющих рисунком (умением применять его в проектировании), различными техниками исполнения рисунка, навыками линейно-конструктивного построения, (знание графических программ не может заменить практические навыки исполнения рисунка), владеющих основами академической живописи, обладающих навыками работы с формой, разбирающихся в цветоведении и колористике;

- владеющих законами перспективы, знающих композицию (умение закомпоновать, оценить по объективным законам равновесие, ритм, пропорции, обладающих пространственно–пластическим мышлением, чувством цвета);

- обладающих знаниями в области эргономики, экологии и экологичности используемых материалов, технологической составляющей и методики проектирования, макетирования, моделирования, имеющих глубокие знания в области информатики и др.

Актуальные проблемы дизайн-образования освещены в трудах Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховской, С.М. Михайлова и др. Различные аспекты профессиональной подготовки будущих дизайнеров исследованы в ряде работ последних лет. В.Б. Устин раскрывает особенности, средства, приемы и принципы построения формальной композиции, которая составляет важнейшую часть дизайнерского творчества. Е.Н. Ковешникова рассматривает общие положения подготовки дизайнеров в системе профессионального образования. А.П. Гавриленко изучает возможность формирования художественно-конструкторских умений будущих дизайнеров в процессе изучения спецкурса «Архитектоника объемных форм». А.И. Сухарев уделяет больше внимание формированию композиционно-пространственного восприятия студентов на основе академического рисунка.

В результате анализа научных, научно-методических работ и практики дизайн-образования в высших учебных заведениях выявлены следующие противоречия:

- социально-педагогического характера: между узко-практическим характером подготовки дизайнеров и динамично изменяющимися требованиями общества к профессиональным компетенциям дизайнеров;

- научно-теоретического характера: между объективной необходимостью рассмотрения в теории профессиональной педагогики проблем развития профессиональных компетенций дизайнеров в процессе освоения дисциплин художественного цикла и недостаточной разработанностью методики обучения будущих дизайнеров этим дисциплинам; между необходимостью развития художественного вкуса будущих дизайнеров и недостаточной разработкой педагогических условий реализации данного вопроса;

- научно-методического характера: между необходимостью внедрения инновационных методов при обучении дисциплинам художественного цикла и их недостаточной содержательно-методической разработанностью.

Необходимость разрешения указанных противоречий актуализирует проблему исследования, которая заключается в обосновании условий образовательной деятельности вуза, при которых он способен с высокой степенью эффективности подготовить будущего дизайнера к успешной интеграции в динамично меняющихся условиях.

С этой точки зрения формулируется гипотеза исследования: развитие профессиональных компетенций будущих дизайнеров в процессе освоения дисциплин художественного цикла окажется успешным, если:

- обоснован подход к развитию профессионально-художественных компетенций будущих дизайнеров как к педагогическому процессу, которое обладает своим содержанием, компонентами и элементами, и рассмотрение их в комплексе дает возможность прогнозировать результаты педагогической деятельности в художественном образовании будущих дизайнеров;

- рассматривать деятельность по освоению дисциплин художественного цикла как основу развития профессионально-художественных компетенций будущих дизайнеров во всей полноте ее составляющих: развитый художественный вкус, креативность, вариативность, пространственно-пластическое мышление, знание композиции, различных видов перспектив, владение рисунком (умением применять его в проектировании), различными техниками исполнения рисунка, навыками линейно-конструктивного построения, владение основами академической живописи, знаниями цветоведения и колористики;

- рассматривать развитие профессионально-художественных компетенций обучающихся как целостный, творческий, последовательно-организованный процесс, который носит инновационный, гибкий характер, предполагающий творческое взаимодействие преподавателя и студента;

- разработать и обосновать педагогические условия, способствующие развитию профессиональных компетенций будущих дизайнеров в процессе освоения дисциплин художественного цикла:

1) развитие образного мышления, художественного вкуса и критического восприятия в процессе учебно-творческой работы по усвоению художественных понятий путем анализа произведений искусства и дизайна, а также практической изобразительной деятельности;

2) развитие композиционного мышления (решение различных композиционных задач);

3) развитие чувства цвета (задание - быстрый декоративный рисунок),

4) развитие чувства масштабности форм;

5) совершенствование техники работы разными графическими и живописными материалами, способности передавать светотеневые отношения, объем, форму, материалы (задания на переработку формы, стилизацию, решение пластических задач);

- разработать теоретическую модель развития профессиональных компетенций с учётом выявленных компонентов технологии модульно-компетентностного обучения в процессе освоения дисциплин художественного цикла;

- применять инновационные методы обучения будущих дизайнеров (в том числе метод проблемного изложения; проблемно-поисковый метод обучения; научно-исследовательская работа; проблемное обучение; творческие проекты; лекция-визуализация; занятия в интерактивной форме).

Список использованной литературы:

1. Гавриленко А. П. Формирование художественно-конструкторских умений будущих дизайнеров в процессе их профессиональной подготовки: Дис.канд.пед.наук:13.00.08 – М., 2006 . – 258с.

2. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория: Учебное пособие. - М.: Омега - Л, 2005. - 224 с.

3. Михайлов С. История дизайна. М.: Союз дизайнеров России, 2003.

4. Сухарев, А.И. Формирование композиционно-пространственного восприятия студентов на занятиях по рисунку Электронный ресурс.: Дис. канд. пед. наук 13.00.02 / А.И. Сухарев. Омск, 1999. - 187 с.

5. Ткаченко, Е.В. Дизайн-образование. Теория, практика, траектория развития / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская. — Екатеринбург: «АКВА-ПРЕСС», 2004.- 240 с.

6. Устин В.Б. Учебник дизайна. Композиция, теория, практика.-М.: АСТ, Астрель – 2009.-131 с.

© Е.Н. Ткачева, Л.Л. Малинская, 2014

УДК 37

Р.И.Узденова
магистрант кафедры естествознания
Карачаево-Черкесский государственный университет им.У.Д.Алиева
г.Карачаевск, Российская Федерация

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Остановись в изумлении перед красотой,
и в твоем сердце тоже расцветет красота.
В.А. Сухомлинский

Проблема экологического образования является в настоящее время очень актуальной.

А.Н. Захлебный считает, что при разработке экологической программы особое значение приобретает изучение школьника как личности, факторов его обучения и воспитания.

По существу, это предполагает построение модели экологического образования. Развитие свойств личности, характеризующих ее отношение к общественным явлениям, имеет аналоги и в формировании свойств, которые определяют отношение человека к природе.

Модель состоит из 4-х блоков. В первом – названы важнейшие факторы, которые определяют формирование свойств личности, ее мировоззренческие взгляды, убеждения, поступки. Исследованиями психологов установлено, что любому действию человека должно предшествовать образование двух психологических феноменов – готовности и способности действовать. Очевидно, ответственное отношение к природной среде обусловлен образованием таких свойств личности, как готовность и способность к практическим действиям по ее бережному использованию, защите и улучшению. Готовность действовать определяет психологическую установку человека к совершению того или иного поступка и, как свойство личности, развивается под влиянием ряда факторов, в частности, потребностей и ценностных ориентации по отношению к объектам окружающей природной и социальной среды. Потребности в ценностных ориентациях выступают мотивационной основой, формирующей цели деятельности человека, его поступки.

Понятие «ответственность» предполагает необходимость за что-то отвечать. Это делает необходимым в воспитательном процессе последовательно развивать аксиологические знания о тех объектах и процессах в окружающей природной среде, которые требуют ответственного отношения.

Для решения задач экологического образования особое значение приобретают ценности: экологическое качество окружающей человека среды (естественной, преобразовательной, искусственной) природные ресурсы и изделия из них; эталоны и уникальные объекты естественной природы; памятники культуры. Все эти объекты окружающей среды являются ценностями, удовлетворяющими разнообразные потребности человека – практические, познавательные, эстетические, нравственные.

Вторым фактором, определяющим готовность человека к деятельности является его идеал отношения к природной среде. Идеал выступает как образ цели поведения или деятельности человека. Идеал отношения к природе – это поведение, при котором гармонически сочетаются общественные и личные интересы.

В третьем блоке модели А.Н. Захлебный показывает «каналы», через которые педагог воздействует на личность ученика, его чувства и интеллект. Именно в результате

интеллектуального развития формируется представление об исторической неизбежности возникновения проблем охраны природы и установлении гармонического взаимодействия с природой. Сочетание эмоционального, интеллектуального и эстетического восприятия окружающей природной среды – основа научного понимания многообразной ценности природы, что формирует необходимую мировоззренческую позицию личности.

В четвертый блок модели автором включены педагогические средства, с помощью которых осуществляется природоохранительное образование личности. Это учебное содержание, методы, наглядные средства, формы организации воспитательного процесса.

Цель экологического образования достигается по мере решения в единстве следующих задач:

образовательных – формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их решения;

воспитательных – формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни;

развивающих – развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды; интеллектуального (способности к анализу экологических ситуаций), эмоционального (отношение к природе как к универсальной ценности), нравственного (воли и настойчивости, ответственности).

Нужны конкретные требования, охватывающие ценностные ориентации, знания и умения на базовом уровне экологического образования. Этому способствует определенное содержание, основанное на интеграции областей знания: социальной экологии (человек рассматривается единственным сознательным компонентом всех экосистем); экологии человека (науки о системных связях человека с окружающей средой).

Содержание экологического воспитания включает в себя систему норм (запретов и предписаний), которые вытекают из ценностных ориентаций, принципиально отличающихся от господствующих.

С традиционной точки зрения мир существует для человека, который выступает мерой всех вещей, мерой же природы является ее полезность. Отсюда потребительское отношение к природе. В противовес новая система ценностей исходит из понимания уникальности и самоценности природы. При этом человек рассматривается как часть природы, а при характеристике природы подчеркивается ее многосторонняя ценность для человека.

Выявляется междисциплинарный состав содержания экологического воспитания, которое можно сгруппировать в 4 компонента- научный, ценностный, нормативный и деятельностный.

Научный – ведущие идеи, теории и концепции, характеризующие здоровье человека и природную среду его обитания; происхождение, эволюцию и организацию природных систем как объектов использования и охраны.

Ценностный – экологические ориентации человека на различных этапах истории общества: цели, идеалы, идеи, характеризующие человека и природу, как универсальные ценности; понятие экономической оценки окружающей среды, ущерба, наносимого ей, затрат, необходимых на ее восстановление и предотвращение ущерба.

Нормативный – система нравственных и правовых принципов, норм и правил, предписаний и запретов экологического характера.

Критерием эффективности экологического образования и воспитания могут служить как система знаний на глобальном, региональном, локальном уровнях, так и реальное улучшение окружающей среды своей местности, достигнутое усилиями учащихся.

Литература:
1. А.Н. Захлебный. Школа и проблемы охраны природы. – М.: Педагогика, 1981.
© Р.И.Узденова, 2014

УДК 37

А.Н. Яковлева
д.п.н., зав. кафедрой немецкой филологии
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
г. Якутск, Российская Федерация
С.А. Дмитриева
ассистент кафедры немецкой филологии
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
г. Якутск, Российская Федерация

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ

В современных условиях интенсивно развиваются новые подходы к обучению иностранным языкам, в целом к языковому образованию. Процесс иноязычного образования как педагогическая система определяет развитие личности. Поиск путей совершенствования языковых образовательных систем ведется многими исследователями и с разных позиций. В современных условиях ведется активный поиск эффективных путей овладения личностью языковыми компетенциями. На смену традиционным представлениям о языке приходят другие парадигмы, которые в процессе изучения языка учитывают саму личность. В рамках новых парадигм широко используются как известные методы и приемы обучения иностранным языкам, так и создаются новые модели. «Прямой метод», проблемное, проблемно-ситуативное, интенсивное и коммуникативное обучение, кейс-технологии, и многие другие усилили направленность на личность обучаемого.

Иностранный язык как средство воздействия связывает в целом лингвопедагогическую систему, обеспечивая приобщение студентов к иноязычной культуре. В настоящее время в обучении иностранным языкам невозможно доминирование репродуктивного метода. Основное внимание в процессе обучения иностранным языкам должно уделяться на словоупотреблении, а не только на словоформе. В целом внимание должно концентрироваться на процессе учения, а не только на учебном материале. Приоритетным является развитие самостоятельного учения и автономии студента, а не только управление и контроль учебных действий. Очень важным является развитие учебных техник и стратегий обучаемого, а не только развитие методов обучения.

В исследованиях зарубежных авторов проблема автономного учения обозначена весьма актуальной (Соловова Е.Н., Халеева И.И., Bimmel P., Rampillon U., и др.). Существуют различные определения автономии в учебной деятельности. В целом, в них речь идет о возможностях и способностях обучаемого самостоятельно определять цель и способы учения, а также анализировать свою учебную деятельность.

Преподаватель вуза должен не только преподносить учебный материал, но и показывать пути, с помощью которых можно эффективно и успешно учиться, но проведенный нами опрос и наблюдение показали, что стратегии преподавателя не всегда переходят в стратегии студентов. Зачастую стратегии ориентированы на

результаты видов речевой деятельности без учета процесса развития учебной автономии студентов. В результате проведенного опроса студентов было выявлено, что они выполняют задания преподавателя, не осуществляя рефлексию, не стараясь оценивать свои возможности. Индивидуальные различия студентов позволяют при освоении ими лексики использовать различные приемы и методы.

Разработанные нами упражнения и задания были направлены на развитие учебной автономии в процессе работы над лексикой. В овладении лексикой каждому студенту необходимо выработать индивидуальные способы работы над лексикой. Это зависит прежде всего от преподавателя, от того, как он представляет учебные стратегии и учебные техники обучаемых и содействует их развитию.

На стадии содействия развитию автономии речь идет об общих стратегиях в процессе усвоения и учебных стратегиях самостоятельного расширения словарного запаса. Начальные этапы проходили с непосредственным участием преподавателя, предлагались задания по освоению лексики, мотивировалось участие студентов в работе над лексикой, проведена отработка предлагаемого материала, осуществлялся контроль. Таким образом, на начальном этапе преподаватель развивал психологические и методические элементы учебной автономии. Преподаватель стимулирует деятельность по изучению лексики, помогает преодолевать трудности, способствует преодолению неуверенности, развивает позитивное отношение к процессу учения, освоения лексики, помогает определить промежуточные и конечные цели. На следующих этапах преподаватель способствует определению индивидуальных стилей студентов и подходящих для них учебных стратегий при одновременном развитии компетенций. В построении учебного процесса необходимо уделять внимание не только конструированию учебной информации, но и приобщать студентов к учебным стратегиям и техникам с тем, чтобы расширить возможности самостоятельной работы. Использование жизненных ситуаций, учет интересов студентов в подборе и составлении упражнений и заданий в процессе работы над лексикой способствуют развитию учебной автономии.

В вузе, учитывая языковую компетенцию студентов, необходимо побуждать их к сравнению, сопоставлению явлений контактирующих языков. Сходства и различия, выявленные в языковых системах, с помощью преподавателя и самостоятельно, помогут избежать интерферирующих влияний и способствовать успешному овладению иностранным языком. Таким образом, в лингвопедагогической системе важно учитывать данные об обучаемом и его языках. Например, овладение немецким языком у якутских студентов, которые являются билингвами, происходит в условиях контактирования трех языков: якутского, русского, и немецкого языков. Наблюдается как фонетическая межъязыковая интерференция, так и трансференция, возникающие вследствие влияния родного якутского языка. Для некоторых студентов довольно сложным является овладение интонацией. Может наблюдаться повышение тона в повествовательных предложениях и в вопросительных предложениях с вопросительным словом. Это явление наблюдается у студентов, приехавших из районов Якутии, в которых, по мнению жителей города, «говорят певуче».

При изучении грамматики опорой выступает русский язык, который позволяет студентам использовать сформированные умения и навыки работы в овладении языком. При этом в обучении иностранному языку грамматические формы даются не изолированно, а в речевых условиях. Итак, в изучении иностранного языка студенты, владеющие двумя, тремя языками, могут сопоставлять явления языковых систем, анализировать материал, сравнивать его с усвоенными языками.

Достижению целей при преподавании иностранного языка содействуют средства педагогической коммуникации и содержание учебной информации. Текст рассматривается в современной лингвистике и лингводидактике как единица общения. Тексты дополняют языковую картину мира, создают в сознании новые социокультурные образы. Тексты позволяют знакомить студентов с проблемами, которые являются актуальными в современных условиях, например: "Jugendliche heute", "Internetabhängigkeit", "Multikulturelle Gesellschaft" и другие, используемые в преподавании студентов.

Выделить в качестве ведущих отдельные средства педагогической коммуникации довольно сложно. В преподавании иностранного языка студентам, владеющим несколькими языками, необходимо учитывать их языковую компетенцию, сопоставлять явления языковых систем, учить студентов анализировать материал, сравнивать его с усвоенными языками. В преподавании иностранного языка, учитывая языковую компетенцию студентов, необходимо побуждать их к сравнению, сопоставлению явлений контактирующих языков. Студенты могут анализировать, сравнивать, дифференцировать языковые явления. Сходства и различия, выявленные в языковых системах, с помощью преподавателя и самостоятельно, помогут избежать интерферирующих влияний и способствовать успешному овладению языковым материалом.

Таким образом, необходим анализ элементов лингвопедагогической системы с целью их совершенствования.

Список использованной литературы:

1. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов/ Соловова Е.Н. –М.: Просвещение, 2004. – 192 с.

2. Пассов Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев. - М.: Просвещение, 2001.

© А.Н. Яковлева, С.А. Дмитриева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

А.Д. Антонова, М.С. Бранчукова
ПСИХОГЕОМЕТРИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ БЫСТРОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ 3

А.Д.Антонова, К.Ю.Слюсаренко
ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ 12 – 15 ЛЕТ 4

П.Г. Башмакова
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ (ПОДРОСТКОВ) В КРИТИЧЕСКИХ КРИЗИСНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЯХ 6

М. С. Бранчукова, А. Д. Антонова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ 9

Н.В. Войниленко, Н.Е. Лунгу
ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ 11

С.В. Гриценко, Н.П. Лаукарт
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РОДНЫХ, ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ И В ДЕТСКОМ ДОМЕ 13

Х.А. Джаримова, Н.И.Снежко
ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ КАК НРАВСТВЕННО- ДЕЛОВОГО ДОСТИЖЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА 17

Д.Х.Джашакуев
ПРИРОДА И ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 21

А.Х.Дзамыхов
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 22

Т.Э. Жилкина
ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 24

С.В.Исидорова
«ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ» 26

В.Ю. Кротова
РОЛЬ ЛФК И ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 30

О.В. Курушина, А.Н. Пажильцева
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ 32

В.А. Маркина, Е.А. Карпушкина
ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 36

М.Р. Миронова, Х.А. Джаримова
К ВОПРОСУ О НАУЧНЫХ ОСНОВАХ И КАЧЕСТВАХ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ 38

М.Д.Мисходжева
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ 43

А.И. Михайлова, К.А. Клепикова
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ 44

О.В. Нефёдов
НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 46

В. Е. Новаторов
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА 48

М.И.Панфилова
РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ 50

Д.А. Поливода, А.С. Жернакова, Е.В. Левкович
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 52

Е.В. Сапига, М.В. Репина
АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ 54

С.И. Семенова
СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДИНОЧЕСТВА 57

К.М. Сивцева
БИСЕРНОЕ ТКАЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ 59

А. О. Сидоренко, И. И. Остраницын, О. А. Козырева
ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
И САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТХЭКВОНДО 61

Е.Б.Синева, Е.В. Клюшенкова, Н.В.Бухтеева
ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ ЕГО
К ОБУЧЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 63

М.А.Темирджанова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ
С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ 66

Е.Н. Ткачева, Л.Л. Малинская
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ
ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА 68

Р.И.Узденова
МЕТОДЫ И ФОРМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 71

А.Н. Яковлева, С.А. Дмитриева
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ 73

Научное издание

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

Сборник статей
Международной научно-практической конференции
1 декабря 2014 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 03.12.2014 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л.3,25 Тираж 500 Заказ № 151

Издательство "Аэтерна"
450076, г. Уфа, ул. Гафури 27/2
e-mail: info@aeterna-ufa.ru
Тел.: + 7 (347) 266 60 68