НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

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

Уфа
АЭТЕРНА
2014

УДК 00(082)
ББК 65.26
С 33

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

С 33 СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ: сборник статей Международной научно-практической конференции (29 декабря 2014 г. 2014 г., г. Уфа). - Уфа: Аэтерна, 2014. – 162 с.
ISBN 978-5-906769-80-0

Настоящий сборник составлен по материалам Международной научно-практической конференции **«СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»,** состоявшейся 29 декабря 2014 г. 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 978-5-906769-80-0

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

УДК 376.4

Б.А.Абдымомунова
к.п.н., старший преподаватель кафедры социальной работы и социального права
Российский государственный социальный университет,
филиал в городе Ош,
Кыргызская Республика

РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ИХ ПРОБЛЕМЫ

В настоящее время в психологической, биологической, социологической, философской, медицинской литературе даются разные определения, расшифровка, трактовка понятий «ресоциализация». Рассмотрим некоторые приемлемые постулирования этих терминов с целью раскрытия их значений, характерных для изучаемой проблемы.

В современной психологии термин «ресоциализация» впервые был введен американскими социальными психологами А.Кеннеди и Д.Кербером для обозначения процесса «вторичного» вхождения индивида в социокультурную среду в результате «дефектов» социализации (ресоциализация освобожденных из мест лишения свободы) или в результате смены социокультурного окружения (ресоциализация мигрантов) [18, с. 97]. Сегодня этот термин в социальной психологии понимается достаточно широко и вне специфики субъектов процесса - как осознанное изменение поведения человека в ситуации очевидного социального неуспеха [19, с.488].

Психолого-педагогический аспект предполагает понимание ресоциализации как целенаправленной, комплексной, педагогически ориентированной системы воспитательного воздействия, направленной на преодоление у социально-неадаптивной личности асоциальных и создание социально-нравственных установок поведения и деятельности [20, с. 379].

В рамках этого подхода, по мнению его последователей, процесс ресоциализации аналогичен процессу социализации, в которой последняя выступает как действующий субъект. В итоге ресоциализация выступает не только как процесс, но и как результат - осознанное изменение поведения человека в ситуации очевидного социального неуспеха. Сложность этого социально-педагогического явления, естественно, обусловливает различные подходы к пониманию его сущности и содержанию. Например, Л.В.Мардахаев отмечает, что ресоциализация - восстановление у человека утраченных социальных ценностей и опыта общения, поведения, жизнедеятельности.

Таким образом, стал очевиден тот факт, что ресоциализация личности представляют собой процесс вторичной социализации индивида, т.е. становления частью общества, на протяжении всей его жизни и его приспособления к новым условиям жизнедеятельности. Если оперировать данными понятиями касательно несовершеннолетних воспитанников специализированных центров для детей, то ресоциализация представляют собой процесс их приспособления и привыкания к новым условиям жизни или непрерывный процесс их становления частью «маленького» или «большого» социума. Под маленьким социумом подразумевается общества внутри специализированного центра для детей, а под большим - все человеческое общество. Почему нами предусмотрено деление социума на два таких вида? С психологической точки зрения, личность каждый раз, оказываясь в новом кругу себе подобных, проходит первичную стадию привыкания на психическом уровне. Данный процесс может протекать болезненно или безболезненно, долго или быстро, успешно или безуспешно. А в частности, воспитанники детских домов при попадании в

специализированные дома, при смене такого рода места проживания, при покидании таких учреждений каждый раз заново переживают данный процесс.

Однако вместо сопоставления и рассмотрения научно-теоретических проблем ресоциализации и адаптации несовершеннолетних воспитанников детских домов, рассмотрим существующие институциональные и правовые барьеры, препятствующие эффективной, успешной и «гладкой» адаптации данной уязвимой группы несовершеннолетних в нашей стране. К тому же, чтобы глубоко раскрыть особенности сферы социальной поддержки «детей улицы», необходимо сначала разобраться в социально-экономической обстановке нашей республики.

Экономический кризис в Кыргызской Республике характеризуется низким уровнем ВВП на душу населения (781 долл. США на одного человека) [7], высоким уровнем безработицы (9,9 %) [8], высокими темпами инфляции (10,3 %) [7] и т.д. В качестве подтверждения политического кризиса в стране могут послужить социально-политические события в Республике за последние годы. Одним из ярких показателей кризиса в социальной сфере является растущее количество беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних в стране. Количество сирот и уязвимых детей в возрасте 0-17 лет в Кыргызстане по официальным данным 2008 года составляло 9950 детей, в том числе численность сирот без одного или двух родителей была равна 945 детям [22]. Апрельские и июньские трагические события 2010 года в Кыргызстане также оказали воздействие на хрупкую социальную сферу страны, в особенности на детей. В результате июньского межэтнического конфликта 2010 года 3433 детей лишились одного из родителей, а трое - обоих родителей [10].

Сегодня в специализированные центры для беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних попадают не только сироты или «полусироты», но и дети при живых обоих родителях; их еще называют социальными сиротами. В связи с ростом численности беспризорных и безнадзорных детей, растет и количество специализированных детских учреждений. Количество учреждений интернатного типа и детей, проживающих в них, по сравнению с 1991 годом увеличилось более чем в 2 раза [11].

Для социальной защиты прав и свобод всех детей, в том числе уязвимых детей, за последние несколько лет начали приниматься законодательные и практические меры. Например в 2006 году был принят Кодекс Кыргызской Республики «О детях». Одной из главных задач Детского Кодекса является не допустить попадания детей в детские учреждения интернатного типа насколько это возможно. Предлагается схема, которая должна помочь местным властям и социальным лидерам детально рассматривать каждый случай и находить наиболее приемлемое решение с учетом интересов и прав отдельно взятого ребенка [11].

В Кыргызстане действует частичная система социальной защиты детей, в которой несколько государственных структур на центральном и местных уровнях отвечают за вопросы защиты детей. Существует проблема крайней нехватки финансовых и человеческих ресурсов [12] для координации процесса его реализации были созданы два органа - Департамент по защите детей при Государственном агентстве по физической культуре, спорту, делам молодежи и защите детей при правительстве КР, а также сектор по вопросам семьи и детей при администрации президента. После реорганизации правительства в октябре 2009 года эти функции были переданы Министерству труда, занятости и миграции. При этом за Департаментом по защите детей были сохранены функции по реализации политики, в то время как функции, связанные с разработкой политики, передали сектору по координации молодежной политики, защите детей и гендерным вопросам того же министерства [12].

Возможно, это сократило дублирование функций бывшего Министерства труда и социального развития, однако по-прежнему существует ряд вопросов, связанных с отсутствием у департамента реальных возможностей влиять на деятельность других структур на национальном и региональном уровнях. Кроме того, в Министерстве труда, занятости и миграции защита детей отделена от предоставления социальной помощи детям, хотя такие виды деятельности необходимо координировать эффективнее [14]. Министерство по социальной защите населения было образовано лишь в декабре 2010 года и до сих пор обсуждение вопроса о передаче Департамента по защите прав ребенка этому министерству еще не закончилось.

Министерства социальной защиты населения, здравоохранения и внутренних дел продолжают одновременно выполнять функции по защите детей на национальном и региональном уровнях [17]. На районном уровне были образованы новые структуры, включая отделы поддержки семьи и детей и комиссии по делам несовершеннолетних. ОПСД входят в структуру районных органов исполнительной власти и лишены права самостоятельного принятия решения. Они не подчиняются Департаменту по защите детей, который не имеет исполнительных органов на местном уровне. Отсутствие представительств на уровне сельских управ, ограниченные кадровые ресурсы и отсутствие транспортных средств усложняют выполнение функциональных обязанностей ОПСД, особенно в части предоставления услуг уязвимым детям в отдаленных районах [15]. Рассмотрение отдельных случаев зачастую проводится на низком уровне. ОПСД работают в отрыве от местных подразделений соцзащиты, несмотря на то, что во многих случаях работают с одной и той же целевой группой.

Комиссии по делам несовершеннолетних на районном уровне состоят из работников судебной системы, органов прокуратуры, милиции, образования, здравоохранения и социальной защиты населения. К работе в комиссиях могут привлекаться представители НПО и других организаций. Основной их задачей является надзор за работой ОПСД [1].

На районном уровне финансирование услуг по защите детей осуществляется из двух источников. В более благополучных районах, расположенных вокруг Бишкека, например, большая часть средств поступает из местных налогов. В бедных районах страны основная часть расходов покрывается из государственного бюджета: запросы направляются в центральный отдел по координации местных органов управления, который решает, какой объем средств необходимо выделить каждому району. Таким образом, социальные службы явно сильнее в более благополучных районах, где нужда в них может быть меньше [23]. На местном уровне (айыл окмоту) за выявление, оценку и оказание социальной помощи семьям и детям в кризисной ситуации отвечает единственный ведущий специалист по социальной защите. За ним, как правило, закреплено несколько сел, он подчиняется ОПСД и районному отделу социальной защиты.

Предельно понятно, что нормативно-правовая и институциональная база по защите прав детей, в том числе беспризорных и безнадзорных, недостаточно эффективна и скоординирована. При таких условиях существующие актуальные проблемы и вопросы по ресоциализации и адаптации несовершеннолетних беспризорных и безнадзорных воспитанников специализированных центров будут возрастать.

Всех воспитанников ждет синдром сиротства, который приводит к нарушению интеллектуального, физического и эмоционального состояния ребенка. Психологическая травма, полученная в детском возрасте, непосредственно влияет на процесс созревания структур мозга. Мы знаем:

- Дети в интернатах отстают в росте и весе, чаще болеют.
- Более 60% детей в интернатах испытывают сложности в обучении.

- Восприятие и мышление у них ситуационное и шаблонное [11].

Регламентированное поведение, общий быт, одинаковая одежда и однообразная пища, отсутствие личных вещей, личного пространства, личного времени, следовательно, и чужого, приводят к:

- Неумению организовывать самостоятельно свою деятельность
- Безинициативности;
- Иждивенческой позиции;
- Ориентации на настоящее, суженной перспективе будущего;
- Всеобъемлющей жалости к себе, отсутствию сострадания, невосприимчивости к чужому горю, конфликтности;
- Отсутствию бережливости и ответственности;
- К безличному отношению к взрослым, размытой привязанности [11].

Покидая учреждения, часть детей направляется в профессиональные лицеи, где получают базовое профтехобразование и место в общежитии на время обучения. По завершении учебы дети не могут далее оставаться в общежитиях и фактически уходят на улицу, поскольку государственные гарантии по обеспечению их жильем на практике не выполняются, а полагающееся им по праву жилье переходит в собственность другим лицам, еще когда дети находятся на попечении государства. Часть детей по окончании учреждения становятся бездомными. Кроме этого, многие воспитанники учреждений из-за плохих условий содержания и отсутствия перспектив сбегают из детских домов и живут на улице [12].

Реинтеграция детей в семьи, развитие фостерных семей ограничено, немногие альтернативные детские дома семейного типа, обеспечивающие уход за детьми, оставшимися без попечения родителей, поддерживаются международными организациями. Это не проблема сегодняшнего дня. Отрицательная модель семьи у выходцев из интернатов приводит к сложностям в создании своей семьи, к некомпетентности в воспитании своих детей, а также к привитию роли «кукушек» [12].

Существующие проблемы могут иметь отрицательные последствия для социально уязвимой группы детей.

Для преодоления данных проблем и социальной поддержки воспитанников специализированных центров для несовершеннолетних, благополучной адаптации при их попадании и покидании данных учреждений, необходимо проводить эффективные, рациональные мероприятия, используя законодательные, финансовые и институциональные рычаги и механизмы.

В частности, необходимо усилить работу в направлении: профилактики социального сиротства, через средства массовой информации; воздействие на семьи группы риска, семьи, в которых родители являются вынужденными трудовыми мигрантами; предупреждение вредных привычек; укрепление связей между старшим и младшим поколениями, через передачу опыта, традиций, обычаев.

Список использованной литературы:

1. Кодекс Кыргызской Республики «О детях». - Б., 2008.
2. Перинская Н.А. Ресоциализация /Знание. Понимание. Умение. 2005,№ 4.
3. Толковый словарь психиатрических терминов. - М., 2009.
4. Энциклопедия социологии. - М., 2009.
5. Отчет по национальному исследованию по детской бедности и неравенствам. Институт стратегического анализа и оценки при Президенте Кыргызской Республики, ЮНИСЕФ, 2009 год (данные за 2007 год)

6. Экономическая активность населения в возрасте 15 лет и старше (по данным интегрированного исследования домашних хозяйств). - Б.: Национальный статистический комитет (данные 2009 года).
7. Сборн. Образование и наука в Кыргызстане. - Б., Нацстатком КР, 2008.
8. UNOCHA. Кыргызстан: расширенная и пересмотренная версия экстренного вызова (с июня 2010 года до июня 2011 года). - Б., 2011.
9. Детский Кодекс – путь к решению проблемы брошенных детей, ЮНИСЕФ. - Б., 2010.
10. Кыргызстан: Консолидированные третий и четвертые отчеты для комитета по правам ребенка, июль 2010 г. - Б., 2010.
11. Ситуационный анализ положения детей в КР. - Б., ЮНИСЕФ, 2011.
12. Маланчук И. Картирование системы защиты ребенка в КР. – Б., 2009.
13. Обзор гуманитарной акции: Кыргызстан. – ЮНИСЕФ, 3.11.2010. По URL: www.stat.kg
14. Схематическое отображение существующей системы защиты детей. По URL: www.baldar.kg
15. Кроль В.М. Психология и педагогика. - М:-Высш.шк., 2004. - с.236-239.
16. Тихомиров О.К. Психология: учебник. - М.: Высш. образ., 2004.
17. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебн. - М.: Гардарики, 2004.- С. 159.
18.Нацстатком КР. Сборник «Образование и наука в Кыргызстане», 2008.
© Б.А. Абдымомунова, 2014

УДК 732.893

А.А. Абрамцова
студентка 3 курса исторического факультета
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА РОССИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

«Воспитание духовно-развитой личности невозможно без пробуждения любви к родной земле. И любовь эта – одно из проявлений духовности, той самой духовности, которая делает человека Личностью, а нацию – народом здоровым и непобедимым». Демиденко Д.А.

Перед учителем истории издавна ставилась особая воспитательная цель, прежде всего, это воспитание гражданственности и патриотизма у обучающихся, богатый материал для чего дает изучение истории России.

Испокон веков любовь к своей Родине считалась основой всех наук, так и сейчас усвоение школьниками идеи любви к Родине, ко всему человечеству, привитие норм нравственности является важнейшей целью освоения содержания такого предмета, как «История России». На сегодняшний день это становится одной из приоритетных задач Российского государства. Не случайно Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодёжи в 2012 году отметил: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм».

Действительно, после распада Советского Союза подрастающее поколение было лишено приоритета в формирования своей личности, слово «патриот» воспринималось не должным образом.

В 90-е гг. прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку.

«Смутное время» XX века расшатало большинство морально-нравственных ценностей советского общества, взамен которых не было альтернативных предложений. Кризис девяностых был не только сложным экономическим и политическим временем для страны, но и социальным кризисом, который сопровождался отказом от советской идеологии, советского образования, вследствие чего происходил рост преступности и деморализация молодежи.

В этих условиях была очевидна необходимость усиления патриотического воспитания, направленного на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина, патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время[1, с. 234].

Поэтому начиная с двухтысячных годов российское правительство предприняло первые попытки реконструкции страны, а на сегодняшний день продолжает укрепление России во всех сферах ее жизни. Особенно большое значение придается системе образования, немалое внимание в котором уделяется урокам истории и обществознания, так как эти уроки являются основами формирования патриотизма и гражданственности у школьников.

Сегодня опорой учителя-историка служат три важных государственных документа: «Историко-культурный стандарт», «Федеральный государственный образовательный стандарт» и «Государственная программа патриотического воспитания». В них государство ставит перед педагогическим сообществом цель «воспитать высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России».[5, с.40]

Учитель истории призван помочь школьникам пережить и осмыслить все положительное и отрицательное, что было в прошлом. Этого возможно достигнуть, если идеи патриотизма раскрываются перед умом и сердцем воспитанника в ярких, эмоциональных образах, пробуждают в них чувства сопереживания, благодарности к мужественным борцам за торжество правды, справедливости. В то же время знания о Родине должны вызывать не только гордость за ее достижения, но и сердечную боль, тревогу, озабоченность тем, что у нас не все еще благополучно.

Однако педагогическая работа в школе специфична, деликатна и имеет локальный характер, поэтому учителю необходимо учитывать эти факторы в своей профессиональной деятельности, особенно в работе с классами естественнонаучной направленности. Перед преподавателем истории стоит задача повышения учебной мотивации и интереса обучающихся к урокам истории, которую должен осуществлять педагог в своей профессиональной деятельности, чтобы создать благоприятные импульсы для взаимодействия в образовательном процессе.

На уроках истории и обществознания, помимо применения традиционных методов и технологий обучения, эффективными являются активные методы обучения. Прежде всего, это групповая и индивидуальная работа обучающихся.

Ведь приоритетной задачей на уроке истории становится обучение приёмам поиска исторической информации и работы с ней в процессе решения познавательных и практических задач различной сложности, развитие навыков делового и личного общения, самостоятельной и командной работы. Активные методы позволяют организовывать и проводить широкий обмен мнениями, формировать определенные суждения, учат высказывать свою точку зрения, активно отстаивать свое мнение и осознавать свои ошибки, что и приводит к формированию истинного патриотизма.

Также, помимо классной работы с обучающимися, необходимо проводить и внеклассную воспитательную работу.

Внеклассная деятельность должна быть ориентирована на следующие воспитательные результаты:

1. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.
2. Воспитание нравственных чувств и этического сознания.
3. Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.
4. Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.
5. Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде.
6. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях.
7. Изучение разносторонней, не догматичной истории.

Внеурочная деятельность школьников объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Согласно новому Базисному учебному плану общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Во внеклассной деятельности существуют традиционные виды работы: игровая и познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение, досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение), художественное и социальное творчество, трудовая и туристско-краеведческая деятельность.

В проведении внеурочной деятельности велика роль личности учителя, его интересы, эрудиция, работоспособность. Чем интересней подача материала, тем большее число учеников вникает в это направление.

К видам такой работы можно отнести следующие:

1. Участие в региональных и всероссийских проектах. Например, Всероссийский проект «Наша общая Победа», целью которого является увековечивание воспоминаний участников Великой Отечественной Войны, тружеников тыла. Создание единой базы, не фальсифицированной истории, обобщение и систематизация собранного материала в форме видеоархива.

Причем вовлечение учащихся в такой проект позволит сохранить для истории «живые» воспоминания представителей уходящего от нас навсегда поколения, а самое главное, это будут уроки мужества, доблести и героизма как для самих участников этого проекта, так и для подрастающих поколений.

2. Вовлечение обучающихся в процесс организации и проведение экспедиций по поиску и перезахоронению останков воинов погибших на местах боев Великой

Отечественной Войны, примером чему может служить Всероссийская акция «Вахта Памяти».

Такая деятельность предполагает объединение молодёжи для ведения всех видов поисковой и исследовательской деятельности (включая архивную работу и работу с ветеранами), направленной на установление судеб, имён граждан, павших при защите Отечества, и сохранению памяти о них. Благодаря работе поисковых отрядов осуществляется сбор экспонатов и пополнение ими краеведческих и школьных музеев, проводятся поисковые выставки. Поисковая деятельность способствует переосмыслению взглядов молодого поколения, в том числе к ней привлекается молодёжь из так называемой группы риска, с которыми ведется педагогическая работа, а главное, осуществляется процесс их социализации.

Археологические раскопки являются особенно привлекательным видом деятельности для обучающихся, поскольку позволяют совмещать активный отдых и познавательную деятельность и прикоснуться к истории прошедших веков.

3. Творческая деятельность предполагает участие обучающихся в тематических исторических мероприятиях, конкурсах, проектах, которые проводятся с целью духовно-нравственного, гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи, с помощью которых идет приобщение молодежи к героическому прошлому через лучшие традиции. Это формирует у подрастающего поколения патриотическое сознание и уважение к ее истории, а также способствует созданию условий для выявления и совершенствования мастерства, стимулирования талантливых среди детей, подростков и юношей. Например, конкурс «Патриотической песни», конкурс художественных работ, исторические театральные кружки и т.д.

Такие виды работы воспитывают чувство патриотизма, гордости за своих великих соотечественников, готовности выполнять их заветы, главным из которых является служение на пользу Отечества, на благо родной страны.

Поэтому правильно организованная система обучающей и воспитательной деятельности учителя представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого обучающегося, что обеспечит воспитание свободной и мыслящей личности. А история в умелых руках настоящего профессионала становится той движущей силой, которая может привить истинные чувства патриотизма, чего, к сожалению, так не хватает нашей молодежи.

Список литературы:

1. Амирова А.Х. Воспитание гражданина России // Историко-педагогические чтения: сб. статей № 8. – Екатеренбург. - 2004.- С. 233-236.

2. Воспитательная деятельность классного руководителя: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Миляева Л.М. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2013. – С.71.

3. Всероссийский проект «Наша общая Победа» [Электронный ресурс] / - Режим доступа: http://www.41-45.su/.

4. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Электронный ресурс] / Д.В. Григорьев., П.В. Степанов. – Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/885221/.

5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Народное образование: сб. статей №1. – Москва. - 2010.- С. 39-46.

6. Закон Российской Федерации об увековечивании памяти погибших при защите Отечества [Электронный ресурс] / - Режим доступа : http://www.sporf.ru.

7. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс] / - Режим доступа: http://idc.ulstu.ru/ipk/His061014001.pdf.

8. Романовская И.А., Хафизулина И.Н. Представления будущих учителей о проблемах качества образования // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика и психология: сб. статей № 3. – Тольятти. - 2012. – С.180-183.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://standart.edu.ru.

© А.А. Абрамцова, 2014

УДК 37.02

Р.Р. Абсалихов,
старший преподаватель,
Якутский Экономико-правовой институт филиала
Академии труда и социальных отношений
г. Якутск, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ГУМАНИТАРИЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Процесс внедрения информационных и коммуникационных технологий в сферу образования обусловливает новые требования к подготовке будущих педагогов профессионального обучения разных профилей, в том числе и гуманитарных. Преподаватели гуманитарных предметов играют важную роль в реализации новых образовательных стандартов в непрерывной системе профессионального образования. Интеллектуальный уровень общества определяет синтез гуманитарного и технического образования. Педагогические кадры нового поколения должны владеть интегрированными знаниями в области информационных технологий, средств телекоммуникаций, умением свободно ориентироваться в общемировом потоке информации, квалифицированно находить и обрабатывать нужные данные и затем на их основе принимать решения, использовать информационные технологии в профессиональной деятельности.

Однако, в настоящее время, несмотря на общее ускорение процесса информатизации образования, многие преподаватели гуманитарного профиля, в том числе педагоги профессионального обучения, отмечают недостаточность вузовской подготовки для решения профессиональных задач, связанных с применением и отсутствием навыков опыта применения ИКТ для решения профессиональных задач. В связи с этим можно утверждать об актуальности разработки и реализации дополнительных требований к подготовке будущих педагогов профессионального обучения по профилю «Экономика и управление» непосредственно ориентированных на формирование ИКТ-компетентности.

Формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов профессионального обучения является в настоящее время одной из наиболее важных задач системы высшего профессионально-педагогического образования. Под ИКТ-компетентностью будущих педагогов профессионального обучения относим не

только совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения информатике, а также современным информационным и коммуникационным технологиям, но и личностно-деятельностную характеристику специалиста сферы образования. [2].

В настоящее время успех процесса формирования ИКТ-компетентности любого специалиста зависит от уровня общеобразовательной подготовки в области информатики. Следует отметить, что изучения дисциплины информатика будущими педагогами профессионального обучения включает сопряжены со следующими трудностями: общая школьная информационная подготовка находится на низком уровне; действующий учебный план, кроме краткой вводной дисциплины «Информационные технологии», не предусматривает направленную методико-технологическую подготовку будущих педагогов-гуманитариев в области ИКТ; большинство абитуриентов, поступающих на данную специальность, является выпускниками сельских школ. В сельской местности действуют малокомплектные школы, которые в подавляющем большинстве не могут создать необходимые условия и предоставить возможности для качественного обучения и воспитания школьников.

Формирование предпосылок введения информационных технологий в учебные планы подготовки учителей, в том числе и учителей гуманитарных специальностей, началось в системе педагогического образования СССР в середине 80-х годов прошлого века. Развитие Достаточно полный исторический обзор основных этапов становления общеобразовательной и технологической подготовки учителей дан в работах академика РАО М.П. Лапчика [3].

В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения в качестве результатов обучения выступают компетенции. К компетенциям в области ИКТ, согласно ФГОС ВПО по направлению «Профессиональное обучение» профиля «Экономика управление» можно отнести компетенции общекультурных, профессиональных и специальных, которые в единстве могут рассматриваться как требования к формированию ИКТ-компетентности будущего педагога профессионального обучения. При этом ядром для формирования ИКТ-компетентности будущего педагога профессионального обучения согласно ФГОС ВПО третьего поколения выступает дисциплина «Информационные технологии». Основным назначением данного курса является закрепление и углубление знаний студентов по основам информатики, полученных ими в средней школе, формирование базовых понятий, связанных с информацией, информационными процессами, техническими и программными средствами реализации информационных процессов, а также овладение навыками практической работы с пакетом прикладных программ [2].

В соответствии с учебным планом данная дисциплина осваивается в первом семестре. Общее время, отводимое на ее изучение, – 72 часа (16 ч. – лекции; 16 ч. – лабораторные работы; 38 ч. - самостоятельная работа).

В учебном плане профиля предусмотрена еще одна дисциплина, имеющая отношение к информатике – «Методы математической обработки информации» с общим объемом учебного времени 72 часа, из которых: 18 ч. – лекционные занятия; 18 ч. – лабораторные занятия; 36 ч. – самостоятельная работа. Дисциплина отрабатывается в течение третьего семестра.

Как отмечалось выше, стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий требует освоения будущими педагогами возможностей и перспектив их развития, обучения и психолого-дидактического обоснования их использования в профессионально-педагогической деятельности. [1, 2, 3, 4].

С учетом всех вышеперечисленных факторов становится исключительно актуальной проблема комплексного освоения теоретических знаний и практических навыков использования современных информационных технологий будущими педагогами профессионального обучения в течение всех лет обучения в вузе.

При этом следует учитывать, что при разработке основной образовательной программы (ОП) высшего профессионального образования разработчикам предоставляется возможность содержательного наполнения учебного плана, исходя из возможностей и приоритетов учебного заведения. Иными словами, вуз вправе определить перечень дисциплин, необходимый для формирования различных компетентностей, соответствующих вновь вводимым в вариативных разделах ОП дисциплинам, так и компетенций, конкретизирующих или развивающих важные аспекты подготовки специалистов. И то, и другое в конечном итоге должно способствовать более качественному и полноценному отражению требований ФГОС и ОП в рабочих учебных программах дисциплин [5].

Таким образом, следует отметить, что формирование ИКТ-компетентности должно опираться не только на изучение учебной дисциплины «Информационные технологии», но и на введение в учебный план дополнительного перечня дисциплин предметной и технологической подготовки. Это согласуется с наличием с двумя известными аспектами использования информационных технологий в образовании: как средства актуализации информационных технологий для исследовательской работы в предметных областях знаний, и как средства для реализации образовательных технологий.

Использованная литература

1. Барахсанова Е.А., Мордовская А.В., Федоров М.П. Современные образовательные технологии в системе педагогического образования: монография Москва: МГОУ, 2011. – 168 с

2. Барахсанова Е.А. Научно-методическое сопровождение подготовки бакалавров в условиях внедрения в образовательный процесс информационных технологий: //Сб. научн.трудов SWorld. Материалы межд.научн.-практ.конф. www/sworld.com.ua 19-30 июня 2012. "Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте – 2012". Выпуск 13. Одесса: - Одесса. - Том 13.Серия: Педагогика, психология и социология. - 2012. - С. 65-68.

3. Лапчик, М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие / М.П. Лапчик. – М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2013.- 182 с.

4. Лапчик, М.П. ИКТ-компетентность бакалавров образования [Текст]/ М.П. Лапчик// Информатика и образование. – 2012. - №2.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «050100 –Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»:Пр−ФГОС−395, 22.12.09: [Электронный ресурс] – Электрон.дан. - [Б. м.] [Б. и.]. - Режим доступа: http://www.gasu.ru/univer/edu/stand/

© Р.Р. Абсалихов, 2014

УДК 378

М.Е. Акмамбетова,
к.п.н., доцент кафедры педагогики и непрерывного профессионального образования
Астраханский государственный университет
Г. Астрахань, Российская Федерация
Е.А. Тарабановская,
к.п.н., доцент кафедры педагогики и непрерывного профессионального образования
Астраханский государственный университет
Г. Астрахань, Российская Федерация

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Современному учителю необходимо хорошо ориентироваться в меняющейся обстановке с тем, чтобы не отстать от быстротекущих социально-политических и экономических процессов, так как от этого зависит эффективность его деятельности, а именно – воспитание нового поколения.

Являясь составной частью педагогики, курс истории образования и педагогической мысли, помимо решения непосредственных задач, как, например, приобретение новых знаний, должен решать также и воспитательные задачи. В данном контексте целесообразно предложить два основных направления использования воспитательного потенциала исторического знания. Во-первых, для реализации различных видов воспитания, прежде всего, нравственного и патриотического. Во-вторых, для совершенствования содержательного компонента учебных дисциплин.

К сожалению, достаточно часто история образования и педагогической мысли воспринимается студентами как «вспомогательная дисциплина». У них складывается неверное представление о том, что «дела давно минувших дней» не способны обеспечить возможность профессионального становления, а изучение данного курса ограничивается запоминанием конкретного фактического материала. К тому же возникает проблема с «очеловечиванием курса». Решением данных проблем может стать постановка студента в субъектную позицию, когда от него требуется не только готовность к изучению нового курса, но и, прежде всего, актуализация уже имеющихся педагогических знаний.

К тому же, на наш взгляд, необходимо создать условия для формирования у студентов целостной, системной картины изучаемых явлений. Этого можно добиться, если в курсе изучения истории образования и педагогической мысли использовать приемы, позволяющие реализовывать внутрипредметные и межпредметные связи.

Обеспечение восприятия современной научной картины мира требует инноваций в содержании историко-педагогического образования. Первостепенную роль здесь должны играть дисциплинарные и междисциплинарные курсы, которые содержат наиболее фундаментальные знания, являющиеся базой для формирования общекультурной и профессиональной компетенций будущего специалиста, быстрой адаптации к новым профессиям [1,142]. Речь идет о таких знаниях, которые способны формировать широкий целостный, системный, энциклопедический взгляд на современный мир и место человека в этом мире, позволяют преодолеть предметную разобщенность и изолированность.

Определяя методы воспитания исторического сознания у будущих педагогов, необходимо помнить, что, наиболее эффективно усваиваются знания, добытые в результате

собственных поисков, нужна интрига «нового знания». Настоящий интерес студентов вызывают те учебные дисциплины, у которых есть будущее практическое применение.

Поисково-исследовательская деятельность будущих педагогов, накопление информации по историческому прошлому малой родины в итоге формирует осознание себя как ответственного «хозяина». При условии гармоничного включения историко-краеведческой информации в контекст содержания учебной дисциплины, эффективным методом познавательной деятельности студентов будет интервьюирование участников и свидетелей явления [2, 35] . Ответы на вопросы студенты должны получать от выбранных ими информантов. Например, от пожилых людей, которые могут сообщить уникальные сведения, почерпнутых из истории собственной семьи.

Во-вторых, эффективными методами воспитания являются методы, которые объединяются под группой «обращение к чувству». Знания – лишь материал для формирования убеждения. Эмоции же отражают значение предмета для личности. Когда знания и чувства действуют в одном направлении – идет становление убеждения. Пафос в гипертрофированных дозах убивает интерес к реальной жизни прошлого и настоящего, выхолащивает искреннее чувство к явлению, превращает осмысленное отношение в символическую формулу.

В воспитании историей наибольшую опасность представляет так же беспочвенное обобщение, мифологизация явления, личности. Мифологизация истории имеет обыденную почву, так как научный подход к явлению обладает главными качествами – объективностью и достоверностью. Пример из практики: при изучении раздела педагогики «Воспитание» студенты высказывают такое соображение: «сейчас воспитание подрастающего поколения гораздо сложнее, так как люди раньше были воспитаннее, культурнее, они знали этикет и. т. д.». Во-первых, это расхожее, обыденное мнение, сформированное старшим поколением и отражающее, прежде всего, романтизацию своей юности. Во-вторых, налицо незнание реальной картины истории. Воспитательная задача педагога заключается в том, чтобы корректировать мнение студентов, которое еще не трансформировалось в убеждение. Необходимо парировать, дискутировать, уточнять. Вариант решения задачи:

1. Выявление понимания значения понятия «воспитанность» в контексте приведенного мнения. Уточнение и разведение данных понятий. Уточнение исторического аспекта – временных рамок понятия «раньше».
2. Разъяснение смысла проблемы «отцов и детей». Пример: Пока человек молод, он создает собственную модель действительности, которой верен всю жизнь. С начала XX в. темпы изменений ускорились, люди с каждым десятилетием оказывались и оказываются не в том мире, в котором родились, окружающая их действительность не согласовывалась со сформированной в их сознании моделью. Именно в этом заключается социальная составляющая проблемы «отцов и детей».
3. Уточнение формулировки «**легко** воспитывать» путем постановки вопросов: Когда было легко воспитывать подрастающее поколение? В Средние века, в Великую отечественную войну?

В итоге формируется заключение, состоящее из нескольких положений:

- Проблема воспитания – проблема вечная и непреходящая.
- Обобщенная характеристика явления, процесса на обыденном уровне мифологизирует достоверный факт, ведет ко лжи, подтасовке.

Есть еще один аспект, который должен присутствовать в содержательной стороне исторического воспитания – персонификация исторического знания. Профессиональная позиция начинается с малого – с представления о ценности нормальной, созидательной,

повседневной жизни. Как только учащиеся слышат название родного села, деревни, района в контексте позитивной информации, познавательный интерес возрастает. Дополнение учебного материала фотографиями, сочинениями, письмами родителям, прошениями о стипендиях учащихся и другими документами «оживляют» историю и участников этого процесса.

В связи с этим необходимо выделить еще один важный фактор при анализе проблем воспитания историей. Спектр банков данных значительно расширяется за счет компьютерных технологий и глобальных информационных сетей. Определенно встает проблема освоения интернет-пространства как нового источника исторического знания.

Таким образом, для раскрытия воспитательного потенциала историко-педагогического знания необходимо соблюдать следующие условия:

1. Демифологизация учебного текста;
2. Осознание многомерности историко-педагогического процесса;
3. Персонификация истории педагогики;
4. Содержательный отбор историко-педагогического материала, его информативная направленность;
5. Научно-исследовательская деятельность студентов в области истории педагогики;
6. Использование средств массовой информации и интернет – технологий, как исторических источников новейшего времени;
7. Использование краеведческого материала по истории образования в воспитании будущего педагога.
8. Междисциплинарность, компаративность, интеграция исторического знания в рамках базовых учебных дисциплин.

Список использованной литературы:

1. Акмамбетова, М. Е. Аспекты фундаментальности университетского образования: [Текст] / М. Е. Акмамбетова // Гуманитарные исследования. - 2012. - № 3 (43). - С.141-146.
2. Тарабановская Е.А. Просветительская деятельность инспекторов народных училищ в Букеевской орде в XIX веке // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 35-41.

© М.Е. Акмамбетова, Е.А. Тарабановская, 2014

УДК 372.851

С.В. Артемьева
к.ф-м.н, доцент кафедры математики и методики обучения математике
Иркутский государственный университет, Педагогический институт
г. Иркутск, Российская Федерация
Т.С. Курьякова
ст. преподаватель кафедры математики и методики обучения математике
Иркутский государственный университет, Педагогический институт
г. Иркутск, Российская Федерация

О ФОРМИРОВАНИИ ОДНОЙ ИЗ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФИЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ» ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, подготовка бакалавра по направлению

«Педагогическое образование» по профилю «Математика» подразумевает обеспечение условий для формирования готовности специалиста – будущего учителя математики решать профессиональные задачи в областях педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности. При этом согласно требованиям к результатам освоения программ бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные компетенции [1].

Как показал опыт организации учебной деятельности на факультете математики, физики и информатики, ряд возможностей для формирования отдельных компетенций предоставляет курс «Теория вероятностей». Поэтому, планируя организацию обучения на занятиях курса, преподаватель изначально сориентирован, в частности, на обеспечение условий для формирования специальной профильной компетенции СПК-6 «владеет конкретными методами решения математических задач с применением компьютера, методологией и методикой построения методов решения задач».

Согласно паспорту компетенции СПК-6, разработанному на кафедре, изначально предусматривается перечень знаний, умений и навыков на разных уровнях ее сформированности.

В частности, подбор преподавателями заданий на занятиях по дисциплине «Теория вероятностей», выбор форм и методов работы сориентирован на достижение у студентов – будущих учителей математики *умений*:

– распознавать ситуацию применения конкретного метода решения стохастической задачи;

– преобразовывать математические объекты в соответствии с определенными целями по описанным допустимым правилам в рамках решения конкретной задачи по теории вероятностей;

– строить математические объекты в соответствии с определенными целями по допустимым правилам;

– формировать план осуществления решения задачи теории вероятностей выбранным математическим методом;

– определять рациональность использования того или иного конкретного метода для решения данной стохастической задачи;

– доказывать выполнение сформулированных свойств для конкретных объектов;

– применять стандартное программное обеспечение для письменного представления математических текстов, электронные таблицы и специальные математические пакеты для решения задач.

Одним из педагогических условий содействия формированию специальной профильной компетенции СПК-6 стало разработанное авторами курса учебное пособие «Основы комбинаторики и теории вероятностей» (авторы: С.В. Артемьева, Т.С. Курьякова) [2]. Структура пособия продумана таким образом, чтобы, изучая теоретический материал курса, закреплять его задачным материалом, овладевая тем самым:

– опытом преобразования задачной ситуации в рамках применения конкретного метода решения стохастической задачи;

– значительным опытом построения интерпретаций математических выражений в различных тематических областях дисциплины;

– опытом построения математических моделей для конкретизированных объектов других предметных областей и практики;

– методами построения таких моделей математических и профессиональных задач, которые ориентированы на применение компьютера.

Изучение содержания дисциплины «Теория вероятностей» приходится на четвертый курс обучения бакалавров. И это предполагает формирование компетенции СПК-6 на деятельностном (продвинутом) и предпрофессиональном (повышенном) уровнях.

Основными признаками *деятельностного* (*продвинутого*) *уровня* сформированности компетенции СПК-6 выступают наличие у студента умений:

– распознавать ситуацию применения конкретного метода решения стохастической задачи;

– преобразовывать математические объекты в соответствии с определенными целями по описанным допустимым правилам в рамках решения конкретной стохастической задачи;

– строить математические объекты в соответствии с определенными целями по допустимым правилам;

– формировать план осуществления решения задачи теории вероятностей выбранным математическим методом;

– доказывать выполнение сформулированных свойств для конкретных объектов;

– преобразовывать задачную ситуацию в рамках применения конкретного метода решения;

– строить интерпретации математических выражений в различных предметных областях и практике;

– строить математические модели для конкретизированных объектов других предметных областей и практики;

– применять стандартное программное обеспечение для письменного представления математических текстов, электронные таблицы и специальные математические пакеты для решения задач.

Основными признаками предпрофессионального (повышенного) уровня сформированности компетенции СПК-6 выступают наличие у студента навыков и умений:

– обосновывать и разъяснять свои действия в процессе доказательства утверждений и решения математических и прикладных задач;

– самостоятельно выбирать математические средства для решения сформулированных задач;

– самостоятельно выбирать способ представления процесса и результата решения задачи;

– определять рациональность использования того или иного конкретного метода для решения данной математической задачи;

– демонстрировать значительный опыт построения интерпретаций математических выражений в различных предметных областях и практике;

– применять методы построения таких моделей математических и профессиональных задач, которые ориентированы на применение компьютера;

– применять нестандартное программное обеспечение (в том числе программное обеспечение не предусмотренное для изучения обязательной программой, самостоятельно разработанное программное обеспечение и пр.) для письменного представления математических текстов, электронные таблицы и специальные математические пакеты для решения задач.

Как показала практика, наиболее эффективными для овладения содержанием дисциплины и для формирования компетенции СПК-6 являются активные методы обучения, обеспечивающие:

– освоение студентами новых знаний (работа с научной литературой, проблемная лекция, лекция-диалог, предполагающие рассказы студентов, изложение ими результатов

самонаблюдений, метод «сценарного подхода» в педагогическом взаимодействии, объяснение, использование средств наглядности и др.);

– организацию учебно-личностного взаимодействия студентов (взаимная проверка выполнения заданий, временная работа в творческих группах и др.);

– познавательно-эмоциональное стимулирование овладения навыками и умениями («мозговой штурм», диспуты, дидактические игры и внеаудиторные конкурсные мероприятия и др.);

– самопознание, самоанализ, самооценку (тестирование, самотестирование).

Показателями сформированности компетенции СПК-6 на наш взгляд выступают:

1. Способность студентов к логическому мышлению и изложению определенной точки зрения по конкретным проблемам дисциплины; показ уровня владения студентом приобретенными знаниями в процессе анализа конкретных проблем.

2. Способность осуществлять математические выкладки, давать письменные комментарии.

3. Способность проводить логические рассуждения при обосновании решений заданий; осуществлять решение математических задач.

4. Способность определять рациональность использования того или иного конкретного метода для решения данной стохастической задачи.

5. Способность проводить выкладки теоретических фактов в виде обоснованных выводов; излагать и аккуратно и грамотно письменно их записывать (в том числе владение математической символикой).

7. Способность применять стандартное программное обеспечение для письменного представления математических текстов, электронные таблицы и специальные математические пакеты для решения задач.

Специфика различных разделов дисциплины «Теория вероятностей» и тем, в рамках конкретных разделов, вызывает определенные трудности у студентов, когда они начинают решать задачи и продумывать методику объяснения темы в школьном курсе. Например, как только задача выходит за рамки тех, «которые уже решали», т.е. перестает подчиняться уже заученному алгоритму, ее решение, как правило, чаще всего вызывает затруднения. В частности, студенты чаще успешно справляются с классическими заданиями «Монету бросили дважды, определить вероятность того, что дважды выпадала решка», но могут испытать трудности, как только условие задачи допускает дополнительные данные (условную вероятность), например: «Монету бросили дважды, определить вероятность того, что дважды выпадала решка, если известно, что при первом броске выпадала решка».

Одной из причин того, что студенты допускают ошибки, является то, что они не проводят полноценной работы над задачей по теории вероятностей, как над другими видами сюжетных задач. Поэтому дидактическая ценность задач по теории вероятностей снижается. Еще больше сложностей возникает, если обучающиеся не могут четко представить жизненную ситуацию, отраженную в задаче. Они не всегда отмечают отношения между величинами, зависимость между данными и искомыми, а поэтому механически манипулируют числами. Причины подобных явлений, на наш взгляд, заложены в первую очередь в неправильной организации первичного восприятия студентами условия задачи и ее анализа, которое часто проводится без графического моделирования.

Моделирование – это замена действий с реальными предметами, действиями с их уменьшенными образами: моделями макетами, а также рисунками чертежами, схемами. В роли моделей выступают круги, квадраты, отрезки, точки, а не конкретные предметы о которых идет речь в задаче. Если, решая задачи по комбинаторике и теории вероятностей,

работать над задачей как над классической сюжетной, можно избежать тех трудностей, которые возникают у студентов. Поэтому самое главное в обучении решению стохастических задач – учить смыслопониманию, для чего требуется разнообразить приемы и методы работы над задачей, и обязательно использовать моделирование.

Отметим, что условия по формированию компетенции СПК-6, создаваемые на занятиях «Теория вероятностей» (а этот курс, как известно органично вписывается в содержание основных разделов высшей математики), позволяют достигать полноценного формирования у студентов понятий, умений и навыков стохастической линии. У студентов возникает объективная возможность разбираться в природе основных закономерностей теории вероятностей, а так же приобретать умения обрабатывать результаты педагогических исследований средствами математической статистики и их интерпретировать.

Список использованной литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 5 февраля 2010 г., регистрационный № 16277) [Текст]. – М., 2010.

2. Артемьева С.В., Курьякова Т.С.. Основы комбинаторики и теории вероятностей. Учебное пособие/ С.В. Артемьева, Т.С. Курьякова. – Иркутск: Изд-во ФБГОУ ВПО «ВСГАО», 2014. – 136с.

© С.В. Артемьева, Т.С. Курьякова, 2014

УДК 376.37

М.С. Бабина О.В.Сафонова,
Студент факультета педагогики, психологии и социальных наук
Пензенский государственный университет
К.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология дошкольного, начального и дефектологического образования»
г. Пенза, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время встречается все большее количество детей с различными нарушениями речи. Наиболее многочисленную группу детей с нарушениями речи составляют дети с общим недоразвитием речи.

Увеличение случаев возникновения речевых нарушений является следствием таких многочисленных неблагоприятных факторов, как повышение процента травм при родах и послеродовых осложнений, увеличение количества различных заболеваний, влияющих на здоровье и развитие ребенка, нестабильная социальная среда, загрязнение экологии, педагогическая запущенность. Впоследствии этих факторов у детей возникают: затруднения в познавательной деятельности, дети с большим трудом овладевают мыслительными операциями, снижается продуктивность запоминания, в речи наблюдается аграмматичность, бедность словарного запаса.

Проблема недоразвития словарного запаса у детей дошкольного возраста является чрезвычайно актуальной.

Словарь – это слова, обозначающие предметы, явление, действие и признаки окружающей действительности.[1]

Развитие словаря ребёнка тесно связано с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.[2]

Нарушение формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

Благодаря всему вышеизложенному мы считаем необходимым проведение изучения уровня развития словаря у дошкольников с ОНР и без речевых нарушений.

Констатирующее обследование проводилось в октябре 2014 г. в Пензенской области в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 15» г. Сердобска. В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с ОНР и 5 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

Целью исследования являлось изучение особенностей словаря детей старшего дошкольного возраста.

Нами была использована методика Т.В.Куликовой: «Методика исследования состояния лексического строя у дошкольников».

В процессе исследования нами были выделены следующие этапы изучения состояния словаря у старших дошкольников:

1) Исследование пассивного словаря;
2) Исследование активного словаря;
3) Исследование антонимии;
4) Исследование синонимии;

Исследование показало, что дети с ОНР в отличие от детей с нормой очень часто на слово *лук* указывали на 2 картинки (*лук и репа*). Такое же случалось и со словом *свекла* - дети показывали *свеклу* и *редис*. В категории *одежда* детям сложно было показать *свитер, плащ и пальто* (они их не разграничивали). Из категории *обувь* сложнее всего было показать *калоши.* Некоторые дети не знают следующий *транспорт*: *электричка, трамвай, троллейбус, катер*. Показ следующих картинок вызвал у них затруднения - *шахтер, слесарь*. Сложным было задание по показу логических групп (*бытовая техника, фрукты - овощи)* путали (*школьные принадлежности)*. Сложно было показать *широкий - узкий*, т.к. путали с *высоким - низким*. Путали или не показывали картинки *варит - жарит - печет, шьет – вяжет - вышивает*. Так же возникли трудно с показом *профессиональных действий: чинит, добывает руду, ухаживает за растениями.*

Овощи, которые дети не называли: *репа, кабачок, баклажан, горох, петрушка*. Из *одежды* больше трудностей возникло со словом *куртка, пальто, свитер, варежки*. Из категории *обувь* сложнее всего было со словом *калоша, валенки, кроссовки, резиновые сапоги*. Из бытовой техники дети не знали слово *миксер и магнитофон*, *телефон, пылесос*. Большинство детей затруднялись, называя *трамвай, электричка, троллейбус и катер*. Не знают *профессию слесарь,* некоторые затрудняли при назывании профессий *продавец, садовник, дворник и шофер.* Большая часть детей испытала трудности в назывании слова *овал, прямоугольник и обобщенного понятия фигуры*. Всем детям тяжело было *назвать предметы одним словом - бытовая техника, фигуры, овощи, транспорт.* Плохо распознают эмоциональные состояния *грустная или обиженная, веселая, удивленная*. Из

качеств не называли *узкий – широкий, тонкий - толстый.* Не называли *действия с миксером - взбивают, магнитофон - слушают*, а еще путали или не называли действия: *вяжет, шьет, вышивает, варит, готовит, жарит, печет*. Из *профессиональных действий* дети назвали слова *лечит, строит, стрижет, летает в космос, рисует, учит.* Не знают что делает *слесарь, садовник, шахтер, шофер, продавец.*

Дети не знают антонима к слову *горе*. Большинство детей отвечали подумав достаточное время или же с помощью разъясняющей инструкции экспериментатора, или наводимых вопросов (*веселый - радостный - грустный; толстый - худой - тонкий; узкий - длинный - широкий*).

Дети подбирали синонимы самостоятельно, либо при помощи подсказки экспериментатора. Называли: *доктор - врач, здание - дом, жилище; пища - еда; автомобиль - машина; пламя - огнь; смелый - храбрый; шагать - идти.*

Проведя исследование, мы выявили следующие особенности словаря детей с ОНР:

- редко употребляют понятия следующих групп в активном словаре: обувь, одежда, бытовая техника, логические группы, эмоциональные состояния, профессиональные действия, бытовые действия, занятие и движение;
- часто допускают ошибки в показе картинок следующих категорий: овощи, одежда, обувь, предметы домашнего обихода, транспорт, профессии, логические группы, профессиональные действия, занятия и движения, бытовые действия, эмоциональные состояния;
- не подбирают противоположного по значению слова к слову *горе*;
- затрудняются при подборе слов противоположного значения к следующим словам-стимулам: веселый, друг, узкий, чистый, брать, входить, идти, смелость, говорить;
-.затрудняются при подборе слов близких по значению к следующим словам - стимулам: здание, пища, пламя, смелый, радостный, шагать.

Без специального обучения полноценное развитие словаря у детей с ОНР не происходит. Таким образом, выявлена необходимость коррекционной работы

Список литературы:

1**.** Понятийно - терминологический словарь логопеда. Под ред. Селиверстова В.И. - М., 1997.

2. Цейтлин. С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. - М : Владос, 2000

© М.С.Бабина, О.В. Сафонова, 2014

УДК 378.1; 371.3

К. Г. Баландов, студент 2 курса факультета физической культуры, Новокузнецкий филиал-институт ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Российская Федерация

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПОРТСМЕНА В МОДЕЛИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманизм как приоритет организуемой профессионально-педагогической деятельности создает условия для оптимальной организации и коррекции всех звеньев целостного педагогического процесса, в том числе процессов социализации и самореализации личности. Попытаемся уточнить понятия «социализация» и «самореализация» в структуре

верификации идей гуманизма, определив публикации [1-5] в качестве методолого-методической основы, фасилитирующей успешность и продуктивность определяемой практики педагогического моделирования.

Социализация – процесс определения основ гуманизма базовым приоритетом в построении всех социальных отношений, детерминирующий возможности личности и общества в системе верификации и организации всех социальных и социально-педагогических процессов и процедур, стимулирующих активность субъектов общества по активизации и оптимизации возможностей продуктивной самореализации и самосовершенствования, системно регулирующих качество создаваемых и потребляемых, распределяемых и модифицируемых идеальных и материальных условий и продуктов сосуществования.

Социализация – своевременный процесс включения личности определенного социального пространства и статуса в систему пропаганды и реализации основ гуманизма как базового механизма и ресурса создания, распределения, потребления и изменения внутреннего мира и внешних условий сосуществования, определяющих и варьирующих возможности детерминации и соблюдения норм культуры и этики в модели ведущей деятельности и общения, хобби и отдыха.

Социализация спортсмена – процесс своевременного включения личности в мультисредовые отношения, определяющий приоритеты высоких достижений в спорте и условия соблюдения гуманизма матрицей построения и верификации основ сосуществования и развития личности и социума.

Самореализация – процесс определения и достижения высоких результатов любого из выбранных направлений деятельности, детерминируемого в качестве необходимого условия становления личности и качественного, объективного, своевременного взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегасредах и масштабах, реализующих вариативно идеи гуманизма и продуктивности, обеспечивающие сохранение личности и общества как ценностей и продуктов современной ноосферы.

Самореализация спортсмена – процесс выбора определенного вида спорта в качестве направления профессионального становления и мастерства, позволяющего личности осуществить гибкий переход как из одного вида спорта в другой, так и переход из спорта в любое другое направление детерминируемого явления.

Самореализация хоккеиста – процесс постижения основ и мастерства владения командной игрой хоккей в системе детерминируемых правил, ролей, приоритетов и высот, предопределяющих качество жизнедеятельности личности и состоятельность общественных отношений и стимулов к развитию и сохранению объективно высоких идеалов и моделей сотрудничества и сотворчества (Баландов К. Г., 2014).

Система выделенных направлений организуемых педагогом процессов представляет собой возможность создания разнообразных педагогических средств, фасилитирующих то или иное направление включения личности в социальные и профессиональные отношения, стимулирующих активный поиск собственного пути и ресурсов самоидентификации, сравнения, отождествления, развития и прочих категориальных образований, направленных на повышение благосостояния личности и общества.

Список использованной литературы

1. Корниенко Е. Д., Козырева О. А., Похоруков О. Ю. Продуктивная самореализация педагога по физической культуре в структуре реализации идей гуманизма // Наука XXI века: проблемы и перспективы: матер. II Междун. науч.-практ. конф. (Уфа, 30-31 мая 2014 г.). Уфа: РИО ИЦИПТ, 2014. С. 46-48.

2. Кириенко С. А., Зуб К. И., Козырева О. А. Проблема продуктивного самовыражения личности в структуре реализации идей здоровьесбережения и гуманизма // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сб. стат. Междун. науч.-практ. конф. (Уфа, 10 дек. 2014 г.). Уфа: Аэтерна, 2014. С. 56-57.

3. Ступин В. С., Зубанов В. П., Козырева О.А. Особенности моделирования портфолио в контексте идей гуманизма и продуктивности // Development of the creative potential of a person and society: mater. of the II intern. sc. conf. on Jan. 17-18, 2014. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». P. 197-198.

4. Чепкасова И. Л., Козырева О. А. Основы и ценности гуманизма в моделировании определений категории «воспитание» // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: матер. III Междун. науч.-практ. конф. студ., аспир. и молодых ученых. Ч.2. Новокузнецк, 2013. С.153-154.

5. Ячменев И. Ю., Лапин И. А., Козырева О. А. Социализация и самореализация подростков в регби в контексте идей гуманизма и продуктивной педагогики // Ероховские чтения. Актуальные проблемы высшего профессионального образования в условиях модернизации: матер. XI межвузов. науч.-практ. конф. (Череповец, 29-30 мая 2013 г.): сб. науч. статей ; сост. О. Ю. Шишкина. Череповец : ООО «Издательский дом ПРИНТ». 2013. С.207-212.

© К. Г. Баландов, О. А. Козырева, 2014

УДК 378.147

Е.В. Барышникова
к.п.н., доцент кафедры теоретической и прикладной психологии
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В концепции «Российское образование – 2020» отмечается, что подготовка специалиста, который бы соответствовал требованиям на рынке труда, предполагает не просто передачу обучающимся определенных знаний, умений и навыков, а направленность на «освоение обучающимися определенных компетентностей» [1]. Данный факт находит свое отражение в ФГОС ВПО третьего поколения, которые ориентируют высшее профессиональное учреждение на подготовку высокопрофессионального и компетентного специалиста.

В последнее время отмечается интерес ученых к изучению интерактивных методов обучения как наиболее эффективных методов формирования профессиональных компетенций [2; 3; 4; 5]. Следует отметить, что применение интерактивных методов в процессе обучения рассматривается учеными в разных аспектах. Этому свидетельствует проведенный анализ диссертационных исследований за последние пять лет по рассматриваемой проблеме. Так, в научных исследованиях Курышевой И.В. интерактивные методы рассматриваются как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности. В своем диссертационном исследовании Струнина А.А. раскрывает основные направления формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к применению методов интерактивного обучения. В исследованиях

Матвиенко Т.И. особое внимание обращается на применение интерактивных методов обучения как средства самовоспитания будущих учителей. Прохорова И.В. считает интерактивные методы наиболее эффективным средством развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. В исследованиях Ханина С.В., Гущина Ю.В. и др. важная роль среди интерактивных методов обучения в высшем профессиональном образовании отводится кейс-ситуациям. Исследования Осиповой Л.А., Переверзева Л.Б. и др. подтверждают необходимость применения метода проектов, как одного из интерактивных методов, с целью формирования у студентов профессиональной компетентности.

Таким образом, анализ диссертационных исследований и психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в педагогической науке и практике наметились новые подходы к разработке категориального аппарата, обновлению содержания образования и технологий обучения, выявлению эффективных форм и методов подготовки будущего специалиста на основе компетентностного подхода. Однако, следует отметить, что исследований, посвященных непосредственно формированию профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического направления на основе методов интерактивного обучения недостаточно. На основании сказанного становится очевидным реальное противоречие между необходимостью формирования профессиональных компетенций на основе методов интерактивного обучения и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы. Обозначившееся противоречие еще раз актуализирует проблему применения методов интерактивного обучения в высшей школе с целью формирования профессиональных компетенций.

Прежде чем перейти к описанию основных интерактивных методов обучения при подготовке бакалавров психолого-педагогического направления (профиль подготовки: «Психология развития») отметим, что в психолого-педагогической литературе до сих пор нет достаточно четкого определения понятиям «методы интерактивного обучения» и «интерактивные методы». Данные понятия рассматриваются как синонимичные.

В свободной энциклопедии под интерактивными («inter» – это взаимный, «act» – действовать) методами понимаются методы, которые ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом [6]. По мнению Бахметовой Ю.Н. и Егоровой Е.Н., под интерактивными методами обучения понимаются «такие приемы, пути и средства преподавания, которые нацелены на деятельностное участие и активное вовлечение в учебно-образовательный процесс студента» [2]. В исследованиях Гущина Ю.В. отмечается, что интерактивные методы это такие методы, которые реализуют взаимодействие субъектов с их собственным опытом на основе воспроизведения, реализации и совершенствования знаний, умений опыта и качеств личности [3].

С целью понимания сущности интерактивных методов обучения рассмотрим схему, отражающую взаимодействие между участниками образовательного процесса с применением интерактивных методов обучения (см. Рисунок 1). Отметим, что на данную схему ссылаются многие исследователи с целью установления различий между пассивными, активными и интерактивными методами обучения» [4; 5; 6].

Рисунок 1. – Взаимодействие участников образовательного процесса при реализации интерактивных методов обучения

Как видно на рисунке, реализация интерактивных методов обучения предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. При такой форме взаимодействия образовательный процесс направлен на взаимодействие участников в таких направлениях, как педагог – обучающийся, обучающийся – педагог, обучающийся – обучающийся. Только при таком взаимодействии, как показывает практика, возможна активная учебно-познавательная деятельность, обмен практическим опытом и мнениями.

Анализ психолого-педагогической литературы, собственный опыт преподавания в высшей школе позволяет отметить, что к интерактивным методам обучения можно отнести дискуссию, деловую игру, кейс-метод, мозговой штурм, круглый стол, метод проектов, тренинги и др.

Поскольку в данной статье не представляется возможным рассмотреть применение всех вышеперечисленных интерактивных методов, приведем несколько примеров применения интерактивных методов обучения в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин.

Так, дисциплина «Адаптация детей к дошкольному образовательному учреждению» предполагает формирование такой профессиональной компетенций, как ПКД – 3 (способен обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности). Формирование данной профессиональной компетенции целесообразно на основе кейс-метода, который способствует эффективному формированию коммуникативных умений, успешному выбору альтернативных вариантов решений проблемы, связанной с будущей профессии. В рамках изучения выше указанной дисциплины кейс-метод предполагает анализ проблемных профессиональных ситуаций, взятых из научной и методической литературы или практического опыта самих бакалавров. Во время учебных занятий обучающиеся анализируют проблемную ситуацию, задают вопросы, предлагают возможные варианты решения обозначенной проблемы. Например, возможны следующие проблемные ситуации.

Ситуация 1.: «Когда Лида решила выйти на работу, ее сыну Владику исполнилось 2 года 8 месяцев… Жили они по режиму: сына поднимала рано, днем укладывала спать, гуляли они в те же часы, что и в садике… Владик развивался во всех отношениях нормально… В первый раз мама привела его в садик на час. Владик не плакал… На следующий день Владик уже не хотел отпускать маму, рыдал… Дальше – хуже. Владик почти перестал разговаривать, стал раздражительным, угрюмым... Спустя полгода Владика отдали частной нянечке. К тому времени у мальчика наметился явный регресс в развитии, он постоянно болел и даже перестал расти…».

Ситуация 2.: «Ваня, сын Катерины, недавно пошел в детский сад. Всего на час. Он уже знаком с воспитательницей. На первой неделе Ванька ходил отлично: никаких слез и истерик. Брал воспитательницу за руку или заходил в группу сам, а вот со второй недели в группу пришла другая воспитательница, которую Ваня за руку взять отказался… На другой день Ваня с радостью бежал в детский сад, но как только пришли в детский сад, начал капризничать. Увидев воспитательницу, разревелся… На следующий день раздеваться не хотел. В итоге воспитательница вязала его на руки и унесла в группу плачущего. Пришла мама вечером, сын опять в слезах…Сейчас Ваня нормально ходит в детский сад. Не болеет. Положительно относится к воспитателям и детям».

Применение в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания психологии» таких интерактивных методов, как ролевая игра и групповая дискуссия, позволяет сформировать такую профессиональную компетенцию, как ПКНО – 5 (готов организовывать индивидуальную и совместную учебную деятельность учащихся, основанную на применении развивающих образовательных программ). Так, ролевая игра «Я – преподаватель» способствует формированию профессиональных умений, связанных с разработкой и проведением лекционного или семинарского занятия. Учебное занятие по теме «Методика организации и управления учебной дискуссии» проводится только на основе такого интерактивного метода, как дискуссия. Применяя данный метод, преподаватель подводит обучающихся к усвоению темы через активную мыслительную деятельность, активный обмен педагога с обучающимися и обучающимся друг с другом мнениями, идеями, опытом.

Отметим, что применение интерактивных методов в образовательном процессе определяется, прежде всего, набором формируемых компетенций, содержанием учебной дисциплины, индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся.

Все выше изложенное позволяет сделать вывод о том, формирование профессиональных компетенций на основе интерактивных методов обучения позволит повысить эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Список использованной литературы:

1. Концепция-2020: развитие образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ug.ru/issues07/?action=topic&toid=5260 (дата обращения: 25.12.2014).

2. Бахметова Ю.Н., Егорова Е.Н. Интерактивные методы обучения студентов как часть практико-ориентированного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – URL: http://e.lanbook.com/view/journal/143120/ (дата обращения: 26.12.2014).

3. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2001. – № 1. – С. 111–116.

4. Адильбекова А.К. Интерактивные методы обучения и их классификация [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2013/Pedagogica/5_138923.doc.htm (дата обращения: 27.12.2014).

5. Ханин С.В. Использование кейс-метода как метода интерактивного обучения в преподавани курса «Истории органов внутренних дел» // Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2013. – № 24. – С. 177–180.

6. Интерактивный метод [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%CC%E5%F2%EE%E4%FB_%EE%E1%F3%F7%E5%ED%E8%FF (дата обращения: 26.12.2014).

© Е.В. Барышникова, 2014

УДК 378

О.Д. Бганко
к.п.н., доцент кафедры начального образования
ГАОУ ВПО Московский институт открытого образования
Г.Москва, Российская Федерация

ОПЫТ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Недостаточность опыта творческой деятельности у начинающего педагога вычеркивает из его работы ценностные основания, уступая место профессиональным штампам и формальному подходу в профессии. Преодоление этих негативов обуславливает необходимость обобщения наследия театральной педагогики как средства воспитания творческой индивидуальности и формирования творческого потенциала будущего педагога.

Рамки статьи позволяют рассмотреть только некоторые составляющие действенно-творческой сферы педагогического труда, которые обеспечивают творческую самореализацию педагога: режиссура педагогических явлений, внимание и воображение.

Одним из направлений в формировании готовности педагога к творческой деятельности представляется обращение к дидактическим аспектам режиссуры педагогических явлений и артистизма учителя как основополагающих компетенций педагогического мастерства и педагогического искусства.

Освоение наследия театральной педагогики предполагает формирование у будущих педагогов необходимых для педагогического творчества ряда компетенций:

- *в когнитивной* сфере обучающиеся приобретают знание основных положений учения К.С.Станиславского о сверхзадаче и сквозном действии, методе физических действий, методе действенного анализа, теоретическом обосновании творческого самочувствия, речевой и пантомимической выразительности, о театральной этике;
- *деятельностный компонент* направлен на формирование у будущего педагога компетенций выраженных в умениях создавать педагогический замысел и производить ситуационно-действенный анализ предстоящей деятельности, осуществлять режиссуру педагогических явлений, управлять своим творческим самочувствием, владеть педагогической импровизацией, целенаправленно действовать в условиях публичной деятельности;
- *технологический компонент* предполагает ряд компетенций связанных с развитием творческого воображения и внимания, освоением речевой техники, использования приемов саморегуляции и релаксации.

Режиссерско-постановочная деятельность педагога представляется центровой осью, пронизывающей и организующей все составные компоненты образовательного процесса. Педагог осуществляет совокупность действий: моделирует контуры постановочного плана, разрабатывает содержание и событийный ряд занятий, отбирает технологии и организует учебную деятельность учащихся в достижении цели-результата или предполагаемой сверхзадачи. Основным средством при этом выступает режиссура педагогических явлений, позволяющая реализовать идейный замысел педагогического творчества [1, с.77].

Освоение педагогом такого вида аналитической деятельности как ситуационно-действенный анализ способствует решению «проблемы эволюции действия», что особенно соотносится с реализацией системно-деятельностного подхода в образовательной среде, поскольку направлен на осознание педагогом целевого компонента деятельности,

выделение педагогической ситуации и соответствующей дифференциации действий, с учетом их внутренней организации и формой развития. Такого рода анализ проводится как на результативном, так и на процессуальном уровнях: в первом случае дается ответ на вопрос, каков результат действия и деятельности в целом, во втором – как выполняется действие.

Обращение к ситуационно-действенному анализу позволяет сформулировать ряд преимущества в совершенствовании режиссуры педагогический явлений и педагогического творчества:

- на основе ситуационно-действенного анализа возможно выявление и соотношение основной цели и возникающих сопутствующих задач, содержания и формы, этапов работы и применяемых технологий;
- ситуационно-действенный анализ предполагает исследование тех условий деятельности, при которых наиболее эффективно воспроизводится организация и формируется «геометрия движения» в контексте структуры совместных действий с обучающимися;
- ситуационно-действенный анализ как вид аналитической деятельности возникает на основе точного научно-педагогического замысла и развивается по законам педагогической импровизации;
- ситуационно-действенный анализ является основой режиссерской технологии педагогических явлений и направлен на выявление комплекса интеллектуальных и технологических средств в достижении конкретного результата деятельности [2,с.96].

Дидактические основы режиссуры педагогических явлений определяют учительское поведение и профессиональность его действий, активизируют творческую, поисковую, познавательную деятельность участников образовательного процесса. Опыт овладения навыками режиссуры педагогических явлений, стимулирует у будущего педагога осознанное построение занятий с позиций драматургии педагогического взаимодействия, возникающего на основе точного научно-педагогического замысла и развивающегося затем по законам педагогической импровизации.

Театральные технологии обладают уникальными возможностями в развитии творческих способностей и формировании творческого потенциала педагога, как отмечал К.С.Станиславский в отношении актерского мастерства, способствуют «владению знаниями и умениями как подсознательным творчеством самой природы через сознательную психотехнику», развивают основные «элементы творческого аппарата» или «элементы творческой области души» [7].

Для продуктивного осуществления педагогической деятельности педагогу необходимо владеть творческим типом воображения, которое направлено на самостоятельное создание программ достижения педагогических целей. Готовность к педагогическому творчеству предполагает владение структурой поэтапного включения воображения: 1. На этапе подготовки к предстоящей деятельности воображение позволяет представить ее контуры и ожидаемое восприятие материала классом. 2. Перед уроком воображение воссоздает ход событий, их особенности, ожидаемое общение, предполагаемые трудности и результаты. 3. Непосредственно перед деятельностью воображение помогает стимулировать творческое самочувствие педагога и удерживать его в ходе занятий. 4. В ходе деятельности воображение способствует осуществлять интуитивный поиск, мысленный эксперимент, чтобы ориентироваться в мотивах той или иной реакции детей, поведении учащихся. 5. На этапе анализа воображение осуществленной деятельности направлено на ее дальнейшее проектирование и прогнозирование [4,5].

Воображение в педагогическом творчестве является сложным сплавом элементов научного и художественного воображения. С одной стороны, педагогическое воображение связано с постановкой интеллектуальных задач, а с другой – оно отмечено эмоциональностью, зримостью художественно-образного мышления. Художественность педагогического воображения заключается в способности сделать образным излагаемый материал, поэтому оно может выступать как разновидность образного педагогического мышления. Своеобразие творческого воображения заключается в том, что присущие ему черты художественного воображения проверяются законами педагогической логики.

Степень развитости воображения обеспечивает результативность осуществляемых педагогом функций и является непременным условием педагогического творчества: аналитическая функция воображения – участвует в оценке педагогической ситуации и помогает постичь ее причины; поисковая функция воображения – способствует поиску оптимального решения возникшей педагогической задачи; прогностическая функция воображения – помогает предвидеть возможные результаты воздействия, предвосхищать чувства и намерения воспитанника; опережающе-достраивающая функция воображения – «достраивает» частичный результат творчества, до дальнейшей более совершенной перспективы [4].

Развитие творческого воображения выступает в качестве неотъемлемого компонента творческого вдохновения педагога и опирается на единство воли к труду и увлеченности им.

Внимание в деятельности педагога является не только важным составляющим элементом познавательных процессов, но и основополагающим компонентом творческой деятельности. Образовательный процесс включает в свое содержание максимальное количество объектов внимания. Управлять и руководить вниманием, распределять его по мере надобности на все объекты и в то же время уметь сосредотачиваться на главном является сложной задачей для начинающего педагога. Преодолению этих факторов способствует рассмотрение внимания как условия эффективности педагогического творчества

Михаил Чехов, создавший свою неповторимую школу актерского мастерства, отмечает, что «в процессе внимания вы внутренне совершаете одновременно четыре действия. Во-первых, вы держите незримо объект вашего внимания. Во-вторых, вы притягиваете его к себе. В-третьих, сами устремляетесь к нему. В-четвертых, вы проникаете в него» [8, с.172].

В книгах К.С. Станиславского описаны теория кругов внимания и упражнения с ними, с помощью которых актер может научиться управлять вниманием, тренировать наблюдательность и чувствительность. Педагог должен мастерски действовать в трех кругах внимания. Первый круг предполагает умение направлять внимание на несколько объектов. Второй – умение направлять внимание на несколько объектов, выделяя главные, и контролируя второстепенные. Третий – умение ощущать появление новых объектов внимания и включать их в поле внимания, а также предопределять появление новых объектов [7].

Педагогу необходимо научиться держать непрерывную линию внимания: переключать внимание с одного объекта на другой, не создавая никаких разрывов. Театральный режиссер и педагог Е.З. Захава отмечал, что линия внимания – это цепь, где каждый объект – звено, каждый момент характеризуется сосредоточением на логике внутренней жизни объекта. Держать непрерывную линию внимания очень трудно, если заранее не выстроить цепочку действий, предварительно не установить определенной последовательности в чередовании объектов и не прочувствовать причин, в силу которых внимание переключается с одного объекта на другой [3].

Театральные технологии позволяют тренировать динамику внимания в определенном алгоритме: переключать внимание с одного объекта на другой в привычных условиях деятельности; переключать внимание с одного объекта на другой в связи с возникающими новыми педагогическими задачами; поддерживать распределенность внимания по объектам, менять их, осуществлять контроль в постоянно меняющихся обстоятельствах[6].

Профессионально-педагогические особенности внимания, выделяемые И.В. Страховым, являются своеобразным программным указанием для педагога: единство внимательности к учащимся и своевременности педагогических воздействий на них; внимание к содержанию и форме урока, наблюдательность за поведением и работой учащихся (профессионально-педагогическая распределенность внимания); сочетание устойчивости и подвижности внимания в их познавательном и нравственном значении (отзывчивость и заботливость об учащихся); педагогически оправданная выразительность внешнего проявления внимания учителя, особенно его мимической картины, способствующей повышению психологического контакта с учащимися и педагогического общения с ними. Необходимым условием внимательности учащихся является живой контакт учителя с классом, умение педагога следить за состоянием внимания учащихся и своевременно его поддерживать, правильно реагировать на проявление невнимательности учащихся. Внимание учителя И.В. Страхов определяет как воспитанную интеллектуально-нравственную привычку быть внимательным ко всему происходящему на уроке [5, с. 17].

Специфика педагогического творчества предполагает определенные условия для мобилизации внимания учащихся на уроке, это: умелое проведение мотивации и целеполагания; оперативное включение учащихся в выполнение учебных заданий, наличие внимательности между отвечающими и теми кто слушает; формирование навыков самостоятельного труда, т.к. внимание развивается только в процессе деятельности; смена видов деятельности, темпоритмическая организация урока, применение современных технологии и разнообразия методов предъявления информации.

Творческий труд педагога актуализирует умение делать интересными то, что в повседневной профессиональной деятельности зачастую представляются малоинтересными. Поэтому, чем выше уровень готовности педагога к творческой деятельности, уровень владения постановочно-режиссерским мастерством и деятельнее его воображение и внимание, тем более творческий результат получает он сам и его воспитанники.

Список использованной литературы:

1. *Бганко О. Д.* Становление профессионально значимых качеств будущего педагога средствами театральных технологий: дис…. канд.пед. наук: 13.00.01/ Бганко Ольга Дмитриевна. – Оренбург, 2000. – 188 с.
2. *Бганко О.Д.* Теоретико-методологические предпосылки ситуационно-действенного анализа в педагогике. Научный журнал «Вестник Череповецкого государственного университета // Сборник научных статей рецензируемых ВАКом, Т-2, 3/2011. – С.- 91-96
3. *Захава Б. Е.* «Мастерство актера и режиссера» Учеб. пособие для институтов культуры, театральных, и культ.-просвет. училищ.

Москва, «Просвещение», 1973 г.

4. *Морозов А.В.* Основы психологии. Учебник для вузов.- М.; Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Основы педагогического мастерства: Методические рекомендации. – Полтава, 1982.
6. Основы педагогического мастерства /*Под ред. И.Я.Зязюна*. – М.; Просвещение, 1989.

7. *Станиславский К.С.* Собрание сочинений: В 8 т. Т.3, 4; Работа актера над собой.- М.; Искусство, 1957.
8. *Чехов М.А.* Литературное наследие. В 2-т. Т.2; Об искусстве актера – М.; Искусство, 1995

© О.Д.Бганко, 2014

УДК 37.026.1

Т.В. Власенко
(студентка 2 курса, магистратуры направление «Образовательный туризм»,
Институт естественных и социально экономических наук,
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
Новосибирск)

ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваетсязначение исследовательской деятельности учащихся в современном образование, раскрывается ее структура и влияние на формирование основныхкомпетентностей учащихся в процессе овладения исследовательскими способностями.

Ключевые слова: Исследовательская деятельность, творческая деятельность, педагогический «ответ», общественный «вызов», исследовательские способности.

В современном динамично развивающемся обществе важно, что бы психическое развитие учащихся разворачивалось как процесс саморазвития, через исследовательскую деятельность в современном образовании. На вызов современного общества последовал педагогический ответ, заключающийся во внедрение исследовательской деятельности в образовательный процесс. В связи, с чем в современной школе необходимо корректирование содержательных, методических, технологических аспектов классно-урочной системы для создания «ситуации успеха», которая способствовала бы развитию личности, повышению её творческого потенциала и развитию исследовательских способностей.[1]

Исследовательская деятельность является одной из форм творческой деятельности в связи, с чем её рассматривают в качестве составной части проблемы развития творческих способностей учащихся. Интеллектуальное и нравственное развитие учащегося происходит на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную деятельность.

Творческая деятельность учащихся осуществляется не по заранее заданному алгоритму, а на основе самоорганизации, способности самостоятельно планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль, перестройку своих действий в зависимости от возникшей ситуации, способность пересматривать, ели не обходимо, изменять свои представления об изучаемых объектах. Необходимо создавать условия, способствующих возникновению у учащихся познавательной потребности в приобретении знаний через творческую, а значит и исследовательскую деятельность.[2]

Важную роль во внедрение исследовательской деятельности в образовательный процесс играет учитель. Меняется роль учителя, из носителя знаний и информации в организатора деятельности.

Главной целью учителя в реализации исследовательской деятельности является создание условий для развития творческой личности, её самореализации и самоопределению. Таким образом, ориентация учителя на формирование у учащихся исследовательских способностей способствует повышению уровня мотивации учащихся к изучению окружающего мира, вследствие чего происходит формирование у учащихся готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере деятельности человека.[3]

В ходе реализации исследовательской деятельности в школе, учебный процесс должен моделировать процесс научного исследования с учетом возрастных особенностей учащихся. [4]

Научное исследование заключается в поиске новых знанийчерез:

1. постановку проблемы, которая требует решения;
2. поиска информации касаемо решаемой проблемы;
3. анализа собранного материала;
4. подбор методик исследования и практическое их овладение;
5. формулировку гипотезы, предполагающую возможные пути решения проблемы;
6. обобщения результатов – выводы. [5]

Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, определяющий истину в результате исследования.

Стоит отметить, что учебно-исследовательскую деятельность должна моделировать процесс научного познания, поиска, приобретения новых знаний и умений (Таблица №1). В процессе учебно-исследовательской деятельности учащиеся ставят проблему, которую необходимо разрешить, изучают литературные источники по данной проблеме, анализирует отобранный материал по теме, выдвигает гипотезу исследования – предлагает возможные пути решения проблемы, на основе полученных данных делает вывод. [6,7]

Таблица № 1

Умения и навыки, приобретаемые учащимися в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Этапы учебно-исследовательской деятельности	Приобретаемые умения и навыки
Выбор темы, формулировка проблемы	Умение выделять противоречия, ориентироваться в научной литературе
Формулировка целей и задач иследования	Умение выделять цель и поэтапно, самостоятельно её достигать.
Изучение литературы (ресурсов интернет, архивов)	Трудолюбие, наблюдательность. Умения оценивать промежуточные результаты собственной деятельности и корректировать их
Выбор методов исследования, планирование эксперимента	Объективность, логичность
Проведения исследования	Анализировать, систематизировать новую информацию
Формулировка выводов	Умение структурно и логично излагать основную мысль
Оформление конечного продукта	Творческий подход к представлению результатов работы

Защита исследовательской работы	Ораторские способности, умение отстаивать собственную точку зрения и рефлексировать работу

Таким образом, учебно - исследовательская деятельность – особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления учащихся к самостоятельному изучению окружающего мира, в результате которого происходит формирование у учащихся готовности самостоятельно, творчески усваивать новые знания.

Список используемых источников

1. http://schools.keldysh.ru/labmro – Методический сайт лаборатории методики
2. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: Практическое пособие / В.В. Маскин, А.А. Петренко, Т.К. Меркулова – М., 2008.
3. Борзенко В. И., Обухов А. С. Насильно мил не будешь. Подходы к проблемемотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитиеисследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народноеобразование, 2001. С. 80-88.
4. Дереклеева Н.И.Научно-исследовательская работа в школе.-М.:Веребум-М,2001.48с.
5. Краткий психологический словарь / Под общей редакцией Н.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.- С.13.
6. Панютина Н.И., Рагинская В.Н.и др. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми 2- е изд.,-Волгоград:Учитель,2008.-204с.
7. Смирнова С.А. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для высш. и сред. учеб. заведений – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр«Академия», 2007. – 224-240 с.

© Т.В. Власенко, 2014

УДК 37.025

П.Б. Волков, А.А. Попов
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко
г. Глазов, Российская Федерация

РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЯХ ТРЕВОЖНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ 14-16 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ МИНИ-ФУТБОЛОМ, ПРИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ КОМАНДЫ В СЕРИИ МАТЧЕЙ

Актуальность. Спортивная деятельность подростков обусловила изучение проблемы тревожности личности.

Под тревожностью юного спортсмена нами понимается личностное качество индивида, связанное с чувством беспокойства в предстоящем выступлении на соревновании, с ответственность за выступление на соревновании, в неуверенности в успешном выступлении. Это индивидуальное ощущение служит сигналом, свидетельствующим о чрезмерном напряжении регуляторных механизмов или нарушении адаптационных процессов.

В литературе авторы исследований выделяют ситуативную (реактивную) тревожность или реакция индивида на определенные жизненные ситуации; личностную тревожность как индивидуальную характеристику предрасположенности субъекта к тревоге [1;2].

Одной из причин появления тревожности является недостаточная подготовленность юного спортсмена по причине недооценки психологической подготовки со стороны тренера на начальном этапе работы.

Цель: выявить различия в уровнях тревожности у спортсменов 14-16 лет, занимающихся мини-футболом, при отрицательных результатах команды в серии матчей.

Методики исследования: опросник EPI (Г. Айзенка); методика – 16 - факторный опросник Кеттелла; методика измерения уровня тревожности Тейлора - адаптация Т. А. Немчинова.

Для определения различий в уровне тревожности использовались среднее значение и стандартное отклонение показателя тревожности.

Выборку составили спортсмены 14-16 летнего возраста, занимающиеся мини-футболом. Всего 15 человек.

Поводом для исследования послужили отрицательные результаты игр команды в Первенстве России среди юношей.

Результаты исследования. В результате проведенного анализа выявлены статистически значимые различия между уровнями тревожности у спортсменов 14-16 летнего возраста, занимающихся мини-футболом.

Группа «высокотревожных» спортсменов (60%) от общего числа выборки имеет выраженные показатели высокого уровня тревожности по всем шкалам методики измерения уровня тревожности Тейлора - адаптация Т. А. Немчинова: общая тревожность (38,12); переживание предстартового состояния (36,41); избегание неудачи (41,51); психическое пресыщение (34,24); неуверенность в успешном выступлении (32,35); страх не соответствовать ожиданиям тренера (36,42); излишняя спортивная злость (34,13); отсутствие нервно-психической свежести к матчу (32,18).

Высокие показатели тревожности у спортсменов 14-16 летнего возраста, явились следствием естественной реакцией психики юношей, которая не обеспечила мобилизационную готовность игроков команды к серии матчей на выезде. В результате сформировались неблагоприятные психические состояния - неуверенности, тревожности, боязни перед соперниками в ответных матчах. К сожалению, тренер не придал этому фактору значения и продолжал работу по повышению физической и технико-тактической подготовки спортсменов. Как следствие, выступление спортсменов при недостаточной психологической подготовленности не стало успешным и вызвало после серии проигранных матчей на выезде отрицательные эмоции.

Низкотревожные спортсмены (40%) характеризуются эмоциональной устойчивостью, оптимальной адаптированностью к соревнованиям. Они характеризуются социальной адаптивностью, эмоциональностью, стремлением к установлению социальных контактов, широтой интересов.

Для «низкотревожных» юношей не свойственно реагировать на серию неудачных выступлений команды повышением ситуативной тревожности или испытывать страх (личностная тревожность). На наш низкий уровень ситуативной тревожности обусловил низкий уровень личностной тревожности. Поэтому стрессовая ситуация положения команды в турнирной таблице у них вызывает меньшую тревожность.

Высоким уровнем тревожности обладает лидер команды (капитан). В экстремальной ситуации он проявил высокую личностную тревожность, из-за большой ответственности и исполнительности. Он, вместе с тренером, искал причины создавшейся критической ситуации. Повышенное чувство ответственности повлияло на высокий уровень личностной тревожности. Лидер команды с высоким уровнем тревожности в игре не рассчитывает на

помощь со стороны партнеров, а чувство повышенной тревожности у 60% игроков команды сковывает их инициативу и влияет на реализацию в игре.

Рекомендации. Для предотвращения состояния тревожности у юных спортсменов следует рекомендовать следующее: формирование у юношей адекватной самооценки; развитие у футболистов эмоциональной устойчивости; сбалансирование уровня притязаний с возможностями игроков; развитие волевых качеств (решительности, уверенности, самообладания).

Список использованной литературы:

1.Волков П.Б. Формирование ценностного отношения к здоровому стилю жизни сельской молодежи на основе совершенствования системы физкультурно-спортивной работы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. № 1, 2008. с.11.

2. Волков П.Б. Растим гражданина через здоровый образ жизни: монография - Глазов: ГГПИ, 2010. - 164 с.

© П.Б. Волков, А.А. Попов 2014

УДК 004: 378.147

В.Ф. Глазова
доцент кафедры «Информатика и вычислительная техника»
Тольяттинский государственный университет
г. Тольятти, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Изменения в высшем профессиональном образовании, определяемые введением в действие новых стандартов высшего профессионального образования, вызывают необходимость пересмотра системы подготовки специалистов. Особое значение при этом должно быть уделено обучению в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Применительно к подготовке бакалавров направления 050400 «Психолого-педагогическое образование» ключевую роль в этом должна играть учебная дисциплина «Современные информационные технологии».

Для реализации дисциплины нами разработана и используется методическая система профессионально-ориентированного обучения. Элементами рассматриваемой системы являются: планирование учебной дисциплины на основе технологии учебных полей [1, с. 32-35]; дидактически обоснованный комплекс профессионально-ориентированных практических заданий и методических материалов для обеспечения аудиторной и самостоятельной работы студентов; система мониторинга и контроля качества обучения; современные средства взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Применение технологии учебных полей позволяет сформировать содержание дисциплины, основываясь на требованиях к использованию средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности обучаемых [2, с. 66]. Учет требований образовательного стандарта, сформулированных в виде компетенций, дает возможность интегрировать технологию учебных полей с компетентностным подходом к обучению.

Профессиональная направленность обучения проявляется в организации образовательного процесса. Каждый студент в процессе изучения дисциплины формирует

авторский комплекс учебно-методических материалов (КУММ) по некоторой теме, имитируя профессиональную деятельность учителя по разработке нового учебного курса. В результате должен быть создан полноценный структурированный КУММ, включающий следующие элементы: электронный гипертекстовый учебник, лекция и электронная презентация по теме, автоматизированный тест контроля знаний. Разрабатываются также документы для сопровождения образовательного процесса: электронный журнал учета успеваемости и посещаемости занятий, электронная анкета, база данных с информацией об учениках и родителях. Разработанные материалы размещаются в сети Интернет на специально создаваемом средствами Google авторском сайте. В процессе создания КУММ студенты осваивают технологии работы с текстовым процессором, электронными таблицами, базами данных, технологии мультимедиа и гипертекста, Интернет-технологии.

Организационно-методическое сопровождение дисциплины «Современные информационные технологии» включает: рабочую программу дисциплины, учебно-методическое пособие, банк тестовых заданий, образовательный Интернет-сайт дисциплины с размещенными на нем учебными и организационными материалами. Система тестирования для оценки уровня подготовленности студентов, основанная на компетенциях, введенных образовательным стандартом третьего поколения, реализована на базе образовательного портала Тольяттинского государственного университета. Значимой частью системы обучения являются предоставляемые образовательным порталом электронная почта и форум, с помощью которых студенты и преподаватели могут оперативно обмениваться информацией.

Для промежуточного контроля самостоятельной работы студентов над теоретическими разделами дисциплины используется игровая технология на базе программной платформы Encounter (http://game.en.cx/). Подготовка к игре предусматривает изучение теоретического материала, а сценарий игры включает решение типовых задач, комплекс домашних заданий и материал для мониторинга результатов обучения. Наполнение сценария создаётся на профессионально-ориентированной основе. Такой подход позволяет повысить познавательный интерес студентов к учебной деятельности, развить коммуникативные навыки, умение эффективно организовать собственную работу и работу в команде [3, с. 280].

Информационная подготовка в вузе, направленная на формирование компетенций, связанных с применением ИКТ в образовательной деятельности, социальном становлении и профессиональной реализации, выступает в качестве одного из важнейших элементов системы подготовки специалистов [4, с. 130]. Опыт применения профессионально-ориентированной системы обучения дисциплине «Современные информационные технологии» показал ее эффективность в достижении целей информационной подготовки бакалавров направления 050400 «Психолого-педагогическое образование».

Список использованной литературы:

1. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.

2. Глазова В.Ф., Богданова А.В. Организация информационной подготовки студентов вуза на основе компетентностного подхода // В сборнике: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ / Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор А.А. Сукиасян. Уфа. 2014. С. 65-68.

3. Тонких А.П. Применение игровой технологии при обучении информатике в высшей школе // В сборнике: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ /

Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор А.А. Сукиасян. Уфа. 2014. С. 279-281.

4. Панюкова Е.В. Управление качеством информационной подготовки инженеров на основе компетентностного подхода // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2. С. 127-131.

© В.Ф. Глазова, 2014

УДК 371.487

Е.В. Дементьева, Студентка 1 курса
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
И.С. Москаленко, к.п.н., доцент кафедры физического воспитания
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ВОЗРОЖДЕНИЕ КОМПЛЕКСА ГТО

Физкультурный комплекс ГТО («Готов к труду и обороне СССР») - государственная система программно-оценочных нормативов и требований по физическому развитию и подготовленности различных возрастных групп населения. Является основой современной системы физического воспитания, имеет целью всестороннее физическое развитие людей, укрепление и сохранение их здоровья, подготовку к высокопроизводительному труду и защите Родины, способствует формированию духовного и морального облика современного человека. [1, с. 296]

Система нормативов ГТО просуществовала в СССР до 1991 г. Но в 2013 г. на совещании по развитию детского спорта президент РФ Владимир Владимирович Путин предложил возродить физкультурный комплекс ГТО в новом формате. Выступая на заседании совета по развитию физкультуры и спорта, президент отметил важность развития массового спорта. "Одна из инициатив в этой сфере - возрождение ГТО, благодаря которому выросло не одно поколение активных, здоровых людей", - отметил он.

Согласно постановлению правительства РФ от 11 июня 2014 г., предусмотрены 11 возрастных групп (с 6 до 70 лет и старше) и для каждой группы будут установлены три уровня сложности — с золотым, серебряным и бронзовым знаками отличия. Субъекты РФ могут дополнительно включать в комплекс два вида испытаний, в том числе по национальным, военно-прикладным и по наиболее популярным в молодежной среде видам спорта. ВУЗы обязаны будут учитывать наличие знаков ГТО у абитуриентов. Студенты, имеющие золотой знак, будут иметь возможность получать повышенную стипендию. Работодатели также вправе поощрять работников, обладающих знаками ГТО.

Основное содержание комплекса было ориентировано на качественную физическую подготовку. Возрождение системы ГТО в новом современном формате может принести большую пользу. Статистика показывает, в 2013 г. систематически занимались физкультурой и спортом 27% жителей РФ, 57% школьников и студентов. А спорт, как известно, в разумных пределах является исключительно важным для любого человека. Движение - жизнь. Человек так устроен, что без физической активности все функции его тела ослабевают, а неиспользуемые органы атрофируются. Поэтому возрождение комплекса ГТО позволит большей части населения задуматься о роли спорта в их здоровье

и вступить в ряды тех людей, которые готовы поддерживать уровень своей физической подготовки на хорошем уровне.

Введение комплекса ГТО начнется с 1 сентября 2014 года. Физкультурно-спортивный комплекс ГТО, существовавший в советское время, будет возрожден в три этапа: в 2014–2015 годы он охватит образовательные учреждения 12 регионов, в 2016 году распространится на учащихся всех образовательных учреждений страны, а также на другие категории населения в 12 субъектах РФ, с 2017 года сдавать эти нормы будут и остальные россияне.

Обязательные испытания - тесты на быстроту, силу, гибкость и выносливость. Испытания по выбору будут состоять из тестов на координационные способности и прикладные навыки. Для подготовки к испытаниям даются рекомендации к недельному двигательному режиму. Также комплекс может содержать оценку знания о гигиене занятий физической культурой, основы истории развития физической культуры и основы методики самостоятельных занятий. Ожидается, что к 2020 году количество выполнивших требования ГТО должно составить не менее 20% от общего числа занимающихся физкультурой.

Возрождение этой традиции важно для физического и нравственного укрепления нашей нации. Знания в области истории физкультурного движения помогут молодому поколению для реализации целей не только в спорте, но и в жизни. Следует уже сейчас активно включать учащихся в освоение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, тем самым прививая им интерес к занятию спортом для поддержания своего здоровья.

Список использованной литературы:

1) Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1969—1978. - с. 296

2) В. В. Григоревич. Всеобщая история физической культуры и спорта. — М.: Советский спорт, 2008.

3) Н. К. Коробейников, А. А. Михеев, И. Г. Николенко. Физическое воспитание. — М.: Высшая школа, 1989. – с. 287-296

© Е.В. Дементьева, И.С. Москаленко, 2014

УДК 37.01

Р.З. Джанаева, студентка 4 курса, гр. ППО- б-о 111
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Научный руководитель: И.Ю. Соколова
к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г.Ставрополь, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ключевые слова: креативность, развитие, младший школьный возраст

В новых социально-экономических условиях все более возрастает значение образования, а также повышаются требования к развитию творческой личности, которая должна обладать гибким продуктивным мышлением, развитым активным воображением для решения сложнейших задач, которые выдвигает жизнь. И на сегодняшний день, изучить

все области в окружающем мире невозможно, и именно творческое воображение будет лежать в основе новых открытий. Ценность же креативности заключается в нахождении выхода из проблемных ситуаций, когда на старый опыт опереться невозможно или нужная полнота знаний отсутствует. Развитие креативного мышления позволяет с большей легкостью и скоростью реагировать на постоянно меняющиеся условия, находить неординарные решения любых проблем, смотреть на ситуацию с разных точек зрения, а потому иметь возможность выбрать лучший выход. Именно поэтому проблема развития креативности является настолько актуальной, особенно в системе образования.

Креативность (от лат. creatio – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития творческого потенциала, поскольку ребенок этого возраста активен и любознателен по своей природе. Особенности младшего школьного возраста оказывают существенное влияние на познавательные возможности детей, обуславливают дальнейший ход общего развития и являются факторами становления креативности как общей универсальной способности к творчеству. Этот период жизни характеризуется активностью протекания всех процессов. Основными характеристиками ребенка являются: произвольность, продуктивность, свобода воображения и фантазии, эмоциональная подвижность и чувствительность, потребность в новых впечатлениях, любознательность. Таким образом, в младшем школьном возрасте должны создаваться наиболее благоприятные условия для выявления и развития креативных способностей младших школьников [4].

Ильин Е. П., проанализировав исследования креативности ученых, пришел к выводу, что существуют три точки зрения на развитие креативности в онтогенезе.

Первая точка зрения: происходит постепенный непрерывный рост креативности с возрастом (Обухова Л. Ф., Чурбанова С. М., 1994). Е. С. Белова обнаружила, что детей с высокой креативностью среди шестилеток в два раза больше, чем среди пятилеток (соответственно 68,4 % и 31,6 %). М. А. Сорокина (1997) тоже наблюдала рост креативности, но уже в младшем школьном возрасте. Е. И. Банзелюк (2008) зафиксировано увеличение креативности (по тесту П. Торренса, фигурная форма) от 6 до 8 лет; однако в период от 8 до 9 лет рост показателей креативности прекращается.

Ученые, придерживающиеся второй точки зрения считают, что по мере приобретения знаний креативность ребенка снижается (Олехнович М. О., 1997; Шумакова Н. Б., 2004; Юркевич В. С., 1996). Как пишет Шумакова, дети до 6 лет проявляют высокую творческую активность, однако к 11 годам она снижается, но при этом меняется ее качественный характер. С 15 лет заметно возрастают различия в проявлениях творческой активности.

Согласно третьей точке зрения, развитие креативности имеет колебательный характер. П. Торренс считает, что пики в развитии креативности приходятся на дошкольный возраст (5 лет), младший школьный возраст, а также на подростковый и старший школьный возраст (9 лет, 13 лет, 17 лет), т. е. примерно каждые четыре года наблюдается определенный подъем в развитии креативности. Е. С. Жукова (1997) отмечает нестабильность характеристик креативности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте: спад у одних детей, подъем у других, стабильность у третьих. [2, с.188–189].

В рамках одной из современных теорий развитие креативности идёт по следующему плану: на основе общей одарённости под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств, и общая одарённость преобразуется в актуальную креативность. Главным фактором, определяющим это развитие, является содержание взаимоотношений ребёнка со взрослым, позиция, занимаемая взрослым по отношению к ребёнку.

Психология развития выделяет три подхода к проблеме развития креативности:

1. Генетический, отводящий главную роль в детерминации психических свойств наследственности.

2. Средовой, представители которого считают решающим фактором развития психических способностей внешние условия.

3. Генотип-средового взаимодействия, сторонники которого выделяют разные типы адаптации индивида к среде в зависимости от наследственных черт[3].

Рядом отечественных авторов (Ананьев Б.Г.; Ермолаева - Томина Л.Б.; Ландау Э.; Савенков А.И.; Шумакова Н.Б.) выделены факторы, способствующие развитию креативности: 1) широкий круг общения, в том числе с творческими взрослыми; 2) взрослое окружение, в качестве образца для подражания; 3) демократический стиль взаимоотношений между родителями и детьми; 4)предоставление возможности эмоционального самовыражения ребенка; 5) активная, деятельная позиция взрослых; 6) раннее приобщение ребенка к самостоятельному труду; 7) привлечение к творчеству через посещение различных кружков; 8) привлечение к радости познания через собственный опыт и путешествия; 9) положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка [1].

Таким образом, общие условия развития креативности известны, соблюдение их при организации работы с младшими школьниками несомненно будет способствовать положительной динамике развития, но лишь создать условия –мало. Известно, что значительное влияние на процесс развития креативности имеют волевые усилия, умение планировать и организовывать деятельность, в том числе и креативную. Для развития креативности в младшем школьном возрасте необходимо создать условия для творчества, мотивировать детей к нестандартным решениям, поддерживать детей в их начинаниях, учитывая возрастные особенности младшего школьника

Список использованной литературы:

1. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб., 2006.

2. Ильин Е.П. «Психология творчества, креативности, одаренности», Питер; СПб.; 2009

3. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н. Н. Нечаев // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 3–26.

4. Тюгашкина, Ю. В. Проблема диагностики и развития творческого потенциала младших школьников классе эстрадного вокала [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6933.pdf. — Загл. с экрана (17.03.2013).

© Р.З. Джанаева, 2014

УДК 37.01

А.Б. Джелилова, студентка 4 курса,гр.ППО-б-о-111
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Российская Федерация
Научный руководитель: И.Ю. Соколова
к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Российская Федерация

«ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

В последнее время гендерные аспекты детства привлекают внимание специалистов разных областей – психологов, нейропсихологов, педагогов, врачей. В научной литературе констатируются различия между мальчиками и девочками в темпах и качестве интеллектуального развития, эмоциональной реактивности, мотивации деятельности и

оценки достижений, в поведении. По определению Организации Объединенных Наций, именно гендерные отношения (социальные отношения между полами) являются одной из главных проблем XXI века.

Итак, гендерное воспитание - комплексный процесс, который проявляется в любом виде деятельности. В основе гендерного подхода лежит дифференциация по половому признаку, учет социально-биологических характеристик детей в воспитательно-образовательном процессе. Изучение гендерных особенностей, то есть особенностей пола и его роли в воспитании детей младшего школьного возраста в настоящее время является одной из значимых социально-педагогических задач. Актуальность связана с тем, что к началу школьной жизни дети уже сознательно усваивают нормы поведения, права и обязанности. Дети стремятся к самоутверждению в ходе осуществления ролевого поведения, поэтому именно в начальной школе нужно формировать представления о социальных ролях.

Младший школьный возраст это период от 7 до 10-11 лет. В 6-7 лет ребенок попадает в новую среду, то есть в новую социальную ситуацию развития. Этот возраст является наилучшим для формирования основ нравственности и морали, освоения новых социальных ролей, в том числе и ролей «школьника» и «школьницы». У младшего школьника социальная ситуация характеризуется освоением нового пространства (школа), сменой распорядка дня, вхождением в новый коллектив сверстников, меняется стиль отношений (появляется учитель, который требует соблюдения некоторых норм), формирование нового отношения к ребенку в семье, как к ученику.

Система образования по большей части подходит девочкам, так как она требует усидчивости, дисциплины и прилежания, что противоречит мужской природе. Об этом свидетельствуют исследования, в результате которых выяснилось, что в обычной жизни нет возможности выражать маскулинные черты и поэтому у мальчиков чаще встречается девиантное поведение. Проблема социализации девочек состоит в том, что современная и традиционная роль женщин в обществе не совпадает. И традиционная роль женщины не очень привлекательна (женщина ниже мужчины по социальному статусу, у нее меньше возможностей для самореализации), и результаты зарубежных исследований говорят о том, что в старшем школьном возрасте число девочек, которые выбирают мужские роли в играх больше, чем число мальчиков, выбирающих женские роли [2].

Важную роль в гедерном воспитании младших школьников занимает внеклассная работа.

Главная цель внеклассной работы по гендерному воспитанию состоит в том, чтобы помочь школьникам справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки и принятие определенной социальной роли.

Особенности построения занятий по гендерному воспитанию:

1. В ходе беседы, отталкиваясь от конкретных проблем, можно подвести учащихся к осознанию царящих в обществе стереотипов, предложить поразмышлять на данную тему.

2. Выбирая форму организации учебно-воспитательного процесса, необходимо учитывать специфические особенности мальчиков и девочек.

3. Педагогу необходимо организовывать занятия в форме тренингов, основная цель которых - выработка навыков общения между мальчиками и девочками, основанных на взаимном уважении.

Гендерное образование методически строится на принципе «объясни мне - и я забуду, покажи мне - и я запомню, позволь мне принять участие - и я пойму». Важно проводить занятия, в которых между учащимися будут царить равноправные отношения, например, когда учащиеся сидят по кругу, держатся за руки. В ходе таких занятий они учатся

искусству общения, учатся уважать друг друга, выслушивать чужие мнения, а также умению откровенно рассказывать свою историю.

Таким образом, важен учет уникальности личности ребенка независимо от половой принадлежности, а также создание условий для развития мужской и женской индивидуальности. Важно формировать и укреплять понимание у детей их уникальности и как индивидуальности, и как представителя женского/мужского пола, права на нравственную, интеллектуальную и творческую свободу.

Список использованной литературы:

1. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.:Прайм-Еврознак, 2006. - 320 с.
2. Ковинько Л. В. Воспитание младшего школьника: Пособие для студ.сред. и высш. пед. учеб. заведений, учителей нач. классов и родителей. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

© А.Б. Джелилова, 2014

УДК 377.5

Т.В.Дикова
к.п.н., доцент кафедры общетехнических дисциплин,
теории и методики профессионального образования
ГАОУ ВПО Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт
г.Коломна, Российская Федерация
С.В.Лавренова
к.п.н., доцент кафедры машиноведения
ГАОУ ВПО Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт
г.Коломна, Российская Федерация

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОИЗВОДСТВО

В настоящее время происходит переосмысление целевых функций и перспектив развития профессионального образования как системы, переоценка традиционных представлений о социальной сущности образования, месте и роли образования как социального института в жизни человека и общества. Современные условия развития страны ставят перед профессиональным образованием задачу подготовки специалиста, отвечающего изменившимся запросам государства. Это возможно лишь при интеграции образовательного и производственного процессов.

Понятие интеграции в профессиональном образовании имеет глубокие исторические традиции. Концепция интеграции профессионального образования и производства заложена еще в России во второй половине XVIII века, которая реализовывалась в системе «учебное учреждение-завод».

В рыночных условиях развития государственной экономики важное место занимает конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Приоритетными являются такие качества, как профессионализм, высокий уровень подготовки, практические умения; а

также личностные качества – самостоятельность, профессиональная мобильность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу.

С 2010 года в профессиональном образовании введены стандарты нового поколения – Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), которые гарантируют формирование профессиональных компетенций будущих специалистов. Главной частью целостного педагогического процесса, обеспечивающего профессиональную подготовку, выступает интеграция профессионального обучения и производства. Центральными звеньями этого процесса выступает учебная организация и предприятие, являющееся базой для проведения производственной практики.

Практика обучающихся является основным элементом процесса профессиональной подготовки, который представляет собой единство методического конструирования, применения технических средств обучения и практики. Она направлена на формирование практических навыков, необходимых для профессиональной деятельности на производстве (в том числе не предусмотренных учебными программами), закрепление полученных знаний, а также позволяет сократить период социальной и профессиональной адаптации. Проходящие практику реально видят положительные и отрицательные стороны технического состояния производства и имеют возможность определиться в правильности выбранной профессии или специальности.

В качестве примера интеграции можно привести взаимодействие ГБОУ СПО «Коломенский политехнический колледж» и ОАО «Коломенский завод». Правовой формой этой интеграции является договор о совместной подготовке профессиональных кадров. Он представляет собой документ, в котором четко прописаны права и обязанности сторон и направлен на достижение одной и той же цели – подготовка высококвалифицированного специалиста.

Каждый год прохождение производственной практики на предприятии связано с определенными проблемами. В связи с этим эффективность производственной практики является не достаточно высокой.

Основной проблемой является отсутствие обучающего ресурсного центра на предприятии, следовательно, возникает необходимость отвлечения специалистов завода на проведение учебной работы с практикантами: изучение производственных процессов, вопросов контроля качества на производстве, техники безопасности, охраны окружающей среды, используемого оборудования и нормативно-технической документации.

К сожалению, встречаются случаи, когда обучающимся приходится выполнять работы, несвязанные с их специальностью (уборка производственных помещений), руководители практики от предприятия позволяют свободное посещение, то есть прохождение производственной практики носит формальный характер и сводится лишь к написанию отчета, что снижает мотивацию к обучению и получению профессии.

Для устранения данных проблем, необходимо:

- проводить практику на основании договора, предусматривающего оплату труда руководителям практики от предприятия и обучающимся, что положительно скажется на мотивации сотрудников к работе и учащихся к обучению;
- осуществлять строгий контроль со стороны учебной организации за соблюдением программы практики и обязательным посещением обучающимися производственной практики;
- проводить на базе предприятия конкурсы профессионального мастерства с целью определения уровня подготовки обучающихся с перспективой трудоустройства;
- вовлекать обучающихся в совместную исследовательскую, научную работу по выполнению заказов предприятий;

- создавать условия для разработки и реализации совместных инновационных проектов.

21 век, это мир инноваций и новых технологий, основой которого являются высококвалифицированные кадры, следовательно, для обеспечения качественного профессионального образования необходима государственная поддержка предприятиям, принимающим участие в подготовке собственных кадров, интеграция в мировую систему профессионального образования при сохранении и развитии достижений и традиций отечественной школы профессионального образования.

© Т.В.Дикова, С.В.Лавренова, 2014

УДК 378

В.В. Ермилов,
Доцент кафедры транспортных средств и техносферной безопасности
Череповецкий государственный университет
г. Череповец Российская Федерация

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДИКИ СКВОЗНОГО КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ТЕОРИЯ МЕХАНИЗМОВ И МАШИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ 23.05.01 – НАЗЕМНЫЕ ТРАНСПОРТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Современная техника характеризуется большим разнообразием машин, приборов и устройств механического действия, главной особенностью которых является передача движения и энергии посредством механизмов. Поэтому инженерам механических специальностей конструкторского, технологического и эксплуатационного профилей необходимо владеть основными знаниями в области механики и энергетики машин, т. е. иметь представление о распространенных в технике механизмах, методах их метрического, кинематического и силового расчета, о машинных агрегатах и динамических процессах, протекающих при их работе. Все эти вопросы объединяются в общей теории механизмов и машин.

Наиболее эффективным методом инженерного обучения, как известно, является учебное проектирование, в ходе которого, сопоставляя разные варианты решения поставленной задачи, можно глубже усвоить объект изучения, логику рациональных инженерных решений и методы технического расчета. При этом очень важно не просто копировать решения задач, аналогичных проектному заданию, а научиться понимать назначение и взаимосвязь всех элементов проектируемой системы.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) подготовки специалистов по направлению подготовки 20.05.01 Наземные транспортно-технологические средства выпускники должны быть практико ориентированы по видам их дальнейшей деятельности.

В рамках подготовки специалистов по направлению подготовки 20.05.01 наземные транспортно-технологические средства (специализация подъемно-транспортные, строительные, дорожные средства и оборудование) на кафедре транспортных средств и техносферной безопасности Череповецкого государственного университета разработана и внедрена система сквозного курсового проектирования.

При системе сквозного проектирования выполнение отдельных курсовых проектов объединено общей конечной целью – разработкой проекта по выпускной специальности. На первом этапе предлагается рассмотреть вопросы, связанные с проектированием портальных кранов. В рамках существующего учебного плана предусматривается выполнение пяти курсовых проектов по дисциплинам: теория механизмов и машин; детали машин и основы проектирования; строительная механика и металлические конструкции; подъемно-транспортные машины и оборудование; специальные краны. Для успешного применения преподавателями кафедры разработаны логически связанные учебно-методические пособия по курсовому проектированию по каждой дисциплине.

В курсовом проекте по теории механизмов и машин предусматривается решение комплексной задачи, включающей в себя структурный и кинематический анализ и синтез, динамический анализ механизмов портального крана (изменения вылета стрелы, стрелового устройства, планетарного механизма).

Выполнение проекта способствует приобретению навыков самостоятельной работы над техническим заданием, принятию инженерных решений, знакомит с общими правилами оформления расчетно-графических работ согласно требованиям ЕСКД, справочной литературы, ГОСТов, приобщает к инженерному творчеству, закрепляет знания по курсу теории механизмов и машин.

Расчетно-пояснительная записка содержит: техническое задание на курсовое проектирование; описание работы и механизмов портального крана; структурный анализ механизмов: стрелового устройства, противовеса, планетарного механизма; структурный синтез: определение зоны работы портального крана; выбор рычага противовеса; структурный синтез планетарного механизма; кинематический анализ: стреловое устройство (метод планов; метод кинематических диаграмм; аналитическое определение скоростей и ускорений); планетарный механизм (аналитический метод (Виллиса); графоаналитический метод); динамические исследования: определение веса подвижного противовеса; силовой анализ стрелового устройства (метод планов сил; определение уравновешивающей силы методом проф. Н.Е. Жуковского); определение КПД механизма изменения вылета стрелы; расчет потребной мощности двигателя привода изменения вылета стрелы; выбор электродвигателя и редуктора привода изменения вылета; особенности и выводы о проведенных исследованиях механизмов; список литературы.

Содержание графической части проекта: лист 1 – кинематическое исследование стрелового устройства: совмещенные планы положений; не совмещённые планы скоростей и ускорений; закон движения точки Д хобота (кинематические диаграммы, полученные графическим дифференцированием); лист 2 – кинематический анализ планетарного механизма графоаналитическим методом; лист 3 – силовой анализ стрелового устройства: определение уравновешивающей силы методом проф. Н.Е. Жуковского; силовой анализ стрелового устройства методом планов сил.

Результаты выполненного курсового проекта по теории механизмов и машин являются исходными данными по дальнейшим курсовым проектам.

Как показывает практика, использование методики сквозного курсового проектирования (качество усвоения теоретического материала, умения использовать практические методы решения задач) приводит к улучшению результатов освоения дисциплины теория механизмов и машин.

© В.В. Ермилов, 2014

УДК37

Е.Ю. Жукова
к.п.н., доцент кафедры педагогики
Московский Областной Социально-Гуманитарный институт
Г.Коломна, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная экологическая ситуация, сложившаяся в отношениях между обществом и окружающей средой, отличающаяся сложностью и противоречивостью, выдвинула ряд проблем, связанных не только с ускорением научно-технического прогресса, но и с потерей личности духовных ценностей в отношении к природе. В связи с этим необходимым условием преодоления экологического кризиса является пересмотр традиционной антропоцентрической системы ценностей.

Решение этой задачи лежит в сфере экологического образования, способствующего переоценке ценностей, изменению их иерархической системы, утверждению приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании, требующего модернизации образовательного процесса в школе, отвечающего запросам общества и направленного на самореализацию личности. Таким образом, экологическое образование приобретает статус приоритетного направления в деятельности образовательных учреждений разного типа.

В соответствии с Федеральными Государственными образовательными стандартами, Законом РФ «Об образовании» идёт ориентация на повышение качества экологического образования. В контексте этих документов экологическое образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, её генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития природных сообществ, стать важнейшим фактором гармонизации отношений в системе «человек-природа», способствовать формированию новых ценностных установок школьников [4,7].

В философском словаре «ценность» трактуется как понятие, указывающее на человеческое, социальное, культурное значение определённых явлений действительности. Ценность - это положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях [6, 1254].

Дефиниция «экологические ценности» в научной литературе рассматривается весьма неоднозначно. Одна группа учёных (Фёдорова О.А, Л.М. Смирнова, И.А. Сурина) трактует их как систему, регулирующую поведение индивида по отношению к окружающей среде [8, 124]. Ряд других (Корнеева О.Н, В.В.Николина, С.Н.Глазычев) считают, что экологические ценности являются последствием отражения глобальных экологических проблем в сознании всего человечества. Так, по мнению В.В.Николиной, ценности обеспечивают интеграцию общества в решении экологических проблем, помогают личности осуществить социально одобряемый выбор культуросообразного поведения в сложившейся экологической ситуации [5,34].

Экологические ценности закрепляются в сознании людей в виде идей, принципов, идеалов, целей человеческой деятельности. Они опираются на экогуманистические коэволюционные идеи, обусловленные пониманием самоценности природы, гармонизации взаимоотношений человека и природы, и направлены на поиск и самоопределение человека, благодаря чему общезначимые ценности становятся личностно значимыми.

А. В. Гагарин на основе обобщения подходов отечественных исследователей к характеристике признаков ценностей предлагает следующий список экологических ценностей и их актуализацию в поведении: предметно-экологические – являющиеся частью «очеловеченного» окружающего природного мира человека и включающие природные условия, ресурсы и объекты; социально-экологические – выраженные в виде экологических традиций, правил, императивов человека [2,274].

Соглашаясь с мнением учёного считаем, что экологические ценности выполняют ряд функций: ценностно-ориентировочная - определяет ценностные приоритеты экологического образования. В процессе обучения естественно-научным предметам формируются экологические знания, умения, навыки и ценности, способствующие становлению мировоззрения. Данная функция экологических ценностей играет большую роль в становлении личности учащегося, признающего ценность природы, жизни, человека; социально-прогностическая функция обуславливает социальную роль экологических ценностей. Она обеспечивает социальную значимость экологии как науки, рассматривает перспективы оптимального взаимодействия общества и природы; культурологическая функция проявляется в формировании эколого- нравственной культуры учащихся. Данная функция предполагает включение ученика в ценности культуры, в социальные связи, в состояние субъекта деятельности, принимающего решения, действующего в соответствии с избранными ценностями; интеграционная функция обусловлена интегративным характером экологии как науки, интеграцией общечеловеческих, общебиологических, нравственных, духовных, экологических ценностей в решении глобального экологического кризиса. Данная функция определяется также тем, что в биологическом образовании интегрируются разные природно-социальные системы «человек – природа», «человек – общество», «общество – природа», «человек – человек»; преобразующая функция заключается в создании мотивации к пониманию ценности природы, решению проблемы единения с ней, а также наличие мотивов рационального природопользования, направленных на формирование экологической культуры, развития «чувства природы». Она предполагает обеспечение экологически целесообразной творческой деятельности. При формировании системы экологических ценностей создаётся мотив к экологической деятельности, который значим для учащихся [3,95].

Среди естественно-научных предметов ведущее место в экологическом образовании школьников традиционно занимает курс биологии. Изучение предмета способствует осознанию таких экологических ценностей как «жизнь как абсолютная ценность», «природа как универсальная ценность», «ценность здоровья и здорового образа жизни», «ценность биологического разнообразия». При обучении биологии учитель, осознавая необходимость формирования системы экологических ценностей, должен вызвать интерес к ценностной информации о природных объектах, систематизировать и расширить знания учащихся о современных тенденциях развития экологии, сформировать первоначальные экологические практические умения и навыки. Экологическое просвещение подразумевает связь между экологическими и общечеловеческими ценностями на основе доказанной тесной обусловленности ценности природы ценностью жизни человечества, ненасилием как формой отношения к природе и как принципом межчеловеческих отношений; признание приоритетности базовых национальных ценностей, гражданского согласия и социального партнёрства для принятия экологически ориентированных решений.

Деятельность школьника на этом этапе основана на восприятии экологического материала из устных и наглядных источников, самостоятельном изучении материала на

факультативах и элективных курсах, а также трансформации экологических знаний на элементарный операционно-деятельностный уровень.

Знаниевый компонент формирования экологических ценностей включает усвоение школьниками экологических знаний и предполагает формирование следующих групп умений: интеллектуальных (перечисляет, объясняет, называет, спрашивает - то есть проявляет интерес), практических (общается с живым объектом, наблюдает, рассматривает, моделирует экологическую нишу).

Мотивационный компонент формирования экологических ценностей предполагает создание положительных мотивов, выявление интересов и потребностей учащихся на различных этапах процесса обучения. Наиболее важными для школьников являются познавательные и социальные мотивы. На основе соединения социальной направленности и познавательных установок закладываются мировоззрение и экологические ценности учащихся как основной регулятор их социально обусловленного поведения. Созданию мотивации к обучению способствует использование возможностей содержания учебного материала. Для развития мотивационной сферы школьников в начальной школе можно использовать беседы о содержании живых объектов, учитывающих их индивидуальные особенности, сказки-загадки с постановкой проблемной ситуации, зарисовки сказочных героев, постановку (игр-сказок, переписку с авторами книг, сочинение сказок и загадок, составление и отгадывание кроссвордов).

В среднем и старшем звене школы эффективна в этом отношении методика создания проблемно-мотивационных задач, предполагающая анализ способов взаимодействия с окружающей средой, задания на творчество и воображение, апелляцию к жизненному опыту.

Практическо-деятельностный компонент формирования экологических ценностей включает наличие потребности и навыков в эколого-целесообразном образе жизни на основе экологически оправданной деятельности. Для этого учителю необходимо проводить вместе с детьми научные исследования природного мира в зоне ближайшего окружения, использовать интегративные уроки-экологии в природе, приобщать ребят к проведению экологического мониторинга.

Для формирования экологических ценностей важно использовать такие средства обучения, которые должны давать правильные представления об окружающей действительности, содействовать воспитанию мировоззрения учащихся, демонстрировать множественные связи в природе. При этом необходимо, чтобы средства обучения воздействовали на эмоционально - чувственную сферу личности учащихся. Наиболее значимыми средствами в данном случае выступают натуральные объекты, передающие информацию о живых организмах и связях существующих между ними и средой. Натуральные объекты раскрывают законы и процессы, происходящие в живой природе. Они включают в себя живые объекты (растения и животные), гербарии и коллекции.

Доказано, что эмоциональная насыщенность обеспечивается образностью преподносимого материала, высоким качеством его изображения с привлечением различных средств художественного воздействия. Исходя из этого, очень важно использование изобразительных средств: репродукций картин, рисунков, фотографий природных и промышленных объектов, а также средств художественного воздействия. К ним относится музыка, художественная и публицистическая литература, устное народное творчество (пословицы и поговорки), высказывания учёных, которые обладают сильным эмоциональным воздействием.

Другим важным средством формирования экологических ценностей является экологическая развивающая среда. Она представляет собой совокупность конкретных

объектов природы, которые окружают человека и находятся под его опекой. К ней можно отнести школьный интерьер: это учебные помещения, где могут располагаться уголки живой природы, создающие такие условия, которые максимально копируют естественную среду обитания организмов; коридоры и холлы школы, где могут размещаться зелёные композиции из комнатных растений, фрагменты тропического леса, коллекции растений различных мест обитания. Экологизированной должна быть и пришкольная территория. На ней может находиться опытный участок, альпийская горка, клумбы и газоны, естественная лесная, парковая зона рядом с территорией школы. Возможности экологизированной педагогической среды используются для различных взаимодействий с природой: учебные занятия на природе, экскурсии, тематические игры, тренинги, которые формируют ценностные ориентации школьников.

Учитывая, что процесс формирования ценностной сферы личности происходит в течение всей жизни человека и затрагивает все сферы её жизнедеятельности, то формирование экологических ценностей учащихся должно осуществляться и на уроках, и во внеклассной работе, и в дополнительном образовании.

Общепризнано, что внеклассные формы организации обучения - кружки, факультативы, биологические и экологические недели и декады обладают огромным воспитательным потенциалом. Во внеклассной работе реализуется творческое, неформальное общение между учащимися и учителем с опорой на ценности и интересы субъектов педагогического процесса. Внеклассные занятия позволяют реализовать творческие возможности, развить познавательные интересы, как учащихся, так и учителя. Внеклассную работу при формировании экологических ценностей, возможно проводить в виде факультатива.

Так, учащимся образовательного учреждения № 14 г. Коломны был предложен элективный курс «Фитодизайн», который позволяет реализовать практическую деятельность учащихся, развить эстетическое, эмоциональное, ценностное восприятие природы.

Ведущее место среди форм внеклассной и внешкольной работы по формированию экологических ценностей у школьников занимают кружки: юных ботаников и зоологов, кружки по экологии растений и животных. На них идёт изучение флоры и фауны своего родного края, и школьники вооружаются теоретическими знаниями и практическими умениями способов борьбы с опасными тенденциями разрушения природных ресурсов. В рамках внеклассной экологической работы традиционно проходят выставки « Природа и человек». Экспонатами, представленными на них являются, гербарные экземпляры растений, произрастающие вокруг школы, (изделия из дерева, грибов-трутовиков, корней деревьев, коры) композиции из живых цветов, экологические стенды и газеты. К открытию выставок выпускается бюллетень фенологических наблюдений (указываются сроки начала бутонизации, цветения, продолжительности цветения) и календарь погоды, отражающий погоду в окрестностях нашего города. Старшеклассники изготавливают и размещают экспонаты выставки, а также проводят интересные экскурсии по ней для младших школьников.

Экологические ценности воспитывают и развивают экологические конференции, мероприятия, приуроченные ко Дню Земли, Дню Воды. Серьёзная систематическая работа проходит в ходе реализации экологических акций «Подкормите птиц зимой», «Берегите ели». На них изучение и взаимодействие с природой осуществляется на основе экологической этики, милосердия и добра.

Апробированная технология организации учебной и воспитательной работы по формированию экологических ценностей была внедрена в целевой педагогический процесс средней общеобразовательной школы №14 г.Коломны Московской области и обеспечила их формирование, о чем свидетельствуют полученные результаты. В конце эксперимента: 90% школьников отметили, что у них появилось стремление понимать окружающий мир, им стало интересно проникать в суть природных явлений; 57% школьников отметили, что впервые задумались о самоценности природного мира и о его роли в жизни человека. Они приобрели способность соотносить свою деятельность с деятельностью живых организмов; 96% школьников отметили, что восприятие ими природного мира изменилось. Природа стала для них живым организмом, «который нужно пытаться понять, хотя это очень трудно». Они осознали, что необходимо менять отношение к природе, изменив исторически сложившейся антропоцентрический образ природы. Это показатель того, что духовный аспект и интегральные ценности высшего порядка у них стали доминировать. В контрольном классе эти показатели были значительно ниже (76%, 44%, 81% соответственно).

Таким образом, исследование философских, научно-экологических, психолого-педагогических и теоретических основ формирования экологических ценностей дает возможность практического воплощения идей по формированию экологических ценностей у школьников, так как они ложатся в основу становления экологического мировоззрения личности, которая способна к экологически оправданной деятельности. Это формирование должно осуществляться в логике учебно-воспитательного процесса и ориентироваться на возрастные особенности школьников, их потребности, мотивы, стимулы, которые являются личностно значимыми для учащихся.

Список использованной литературы:

1. Васина, О.Н. Психолого-педагогические механизмы формирования эмоционально-ценностного отношения к природе с использованием традиций народной экологии / О.Н.Васина // Известия Высших учебных заведений. Гуманитарные науки. – Пенза ПГУ, 2008.- С.125-129.

2. Гагарин, А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы и общества / А.В. Гагарин // Актуальные проблемы этнической и социальной психологии: Мат.конф. – М.: РУДН, 2011. – С. 272-275.

3. Жукова, Е.Ю. Формирование экологических ценностей в образовательном пространстве школы / Е.Ю.Жукова // Начало: сб. науч. ст. – Вып.6. - Коломна: КГПИ, 2007. - С. 91 – 99.

4.Закон об образовании // Вестник Образования России.-2013. - № 3-4.

5. Николина, В.В.Взаимодействие педагогов и родителей в процессе воспитания духовно-нравственных ценностей старшеклассников / В.В.Николина // Инновационные проекты и программы в образовании. -2011. -№ 3.- С. 33-36.

6. Новейший Философский словарь – 3-е изд.-Мн.: Книжный дом, 2003.- 1280 с.

7. Федеральные Государственные образовательные стандарты // Вестник Образования России.-2011. - №8. – С.39-43.

8. Федорова, О. А. Ценность природы в восприятии младшего школьника / О. А. Федорова // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 224-226.

© Е.Ю.Жукова, 2014

УДК 37

О.А. Казакова, к.ф.н., доцент кафедры истории и философии
Вятская государственная сельскохозяйственная академия, Г. Киров, РФ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ

Творческие способности – не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Жизнь в нашу эпоху – эпоху бурного научно-технического прогресса, становится сложнее, разнообразнее, а значит требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности и гибкости мышления, быстрой адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растёт, т.к. всё большая часть технической, исполнительской деятельности перекладывается на машины, поэтому становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта, а задачу их развития – одной из важнейших задач воспитания современного человека.

Наше время – это время активных перемен. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить и действовать. Поэтому возрастают требования к уровню обучения и воспитания студентов, к уровню развития их творческих возможностей.

Прежде чем говорить о воспитании творческих способностей у студентов, следует выяснить суть понятия «творчество».

Творчество – это основа человеческой культуры, источник всех материальных и духовных ценностей; это стремление человека совершенствовать окружающий мир и самого себя; это прорыв из обыденного, рутинного, стереотипного мышления в новые неизведанные области. Поэтому и под творческой деятельностью мы понимаем такую деятельность человека, в результате которой создаётся нечто новое – будь это предметы внешнего мира, или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности.

Большой вклад в формирование научных представлений о творчестве и творческой личности внесли представители отечественной (философы М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, О.Н. Гумилёв; педагоги В.М. Букатов, О.С. Булатова, П.М. Ершов, Т.В. Кудрявцев, М.М. Поташник, А.И. Савостьянов; психологи Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская,Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.) и зарубежной науки (К.Р. Роджерс, К.В. Тейлор и др.).

В целом, большинство учёных приходят к выводу, что творчество – это не только созидание нового в материальной и духовной культуре, но и самосовершенствование человека, совершенствование своего мастерства; творчество – это прерогатива свободной личности и особый способ личностного существования.

Поэтому под творческой личностью надо понимать такую, для которой характерна устойчивая, мотивационно-творческая активность в сочетании с высоким уровнем развития творческих способностей, позволяющих достигнуть прогрессивных, социально и личностно значимых новых результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Творческие способности – это такие индивидуально-своеобразные особенности психики человека, которые определяют успешность и оригинальность выполнения какой-либо деятельности.

Мы не ставим целью подробно рассуждать о творческих способностях. Отметим только, что исследователи творчества в его структуру включают:

- высоко развитые интеллектуальные способности, широту и глубину знаний;

- информационный голод, жажду познания;

- творческую инициативу, чувство новизны, умение видеть необычное в проблеме;

- чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу и т.д.

Можно ли обучить творчеству? Нет, т.к. «творческость» не есть просто особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же можно только воспитать. А воспитание, в свою очередь предполагает создание условий для самовоспитания и саморазвития личности.

Для любого студента творчество должно стать важной частью и профессиональной подготовки, и своего индивидуального развития. Формирование творческого потенциала студентов в вузе должно осуществляться одновременно в плане развития креативности мышления (интеллектуальная сфера) и в плане развития познавательных потребностей, стремления к оригинальному, необычному (мотивационная сфера). Конечно, сделать всех творческими личностями нельзя, но создать условия можно.

Было бы очень полезным ввести для студентов любой специальности творческие курсы для помощи в раскрытии и развитии собственных возможностей и мотивации к творческой активности. Не всегда это возможно осуществить в рамках конкретного учебного заведения, но всегда можно использовать содержание своего учебного предмета и свою творческую деятельность для осуществления этих целей.

Творческая деятельность преподавателя включает в себя методическое творчество (конструирование содержания обучения и воспитания, разработка новых или совершенствование известных методов, средств, приёмов и т.д. обучения и воспитания, импровизирование и т.п.), коммуникативное и интерактивное творчество (налаживание и поддержание взаимоотношений со студентами, творческое построение информации, взаимовлияние и т.д.), творческое самосовершенствование.

Ведущая роль в развитии творческих возможностей человека принадлежит, конечно, дисциплинам гуманитарного цикла, в том числе – психологии и педагогике. В нашей Вятской сельскохозяйственной академии эти научные дисциплины преподаются на всех факультетах, но, к сожалению, на их изучение отводится один семестр и небольшое количество часов. Тем не менее, опыт практической работы по преподаванию данных дисциплин позволяет и в таких условиях организовать развитие творческих начал у студентов. Выделю два направления в этой работе:

1. Организация коллективной мыслительной, творческой деятельности на практических занятиях по психологии и педагогике, например:

- моделирование практических жизненных ситуаций («Представьте, что вы руководитель организации. Людей каких типов темперамента вы хотели бы видеть на определённых должностях и почему?», «Какие условия вы создадите в семье для развития способностей у своих детей?» и т.п.);

- сочинение стихов, ребусов, кроссвордов, загадок по пройденному на лекциях или самостоятельно изученному материалу;

- задания, упражнения на импровизацию: восстановление пропущенных слов или продолжение высказываний по смыслу; пояснение афоризмов, крылатых фраз, стихотворных строчек по определённым темам (Гёте: «Нет ничего внутри… поскольку всё, что внутри – снаружи»; Паскаль: «Человек – мыслящий тростник»; восточная мудрость: «Слушай, что говорят люди, но понимай, что они чувствуют») и т.п.

2. Самостоятельное раскрытие индивидуальных творческих начал, например:

- написание домашних сочинений о своих индивидуальных психических особенностях (внимания, памяти, мышления, воображения и т.д.);

- выполнение упражнений с использованием художественных приёмов: рисование своего эмоционального состояния, характера; характера друга и т.п.

Подобные формы работы предполагают состязание в творчестве, включают элементы дискуссии (публичное обсуждение, обмен мнениями, конструктивная критика и т.д.), учат студентов умению слушать и слышать друг друга, развивают многие психологические качества, раскрывают индивидуальность. В результате этого происходит более глубокое личностное усвоение знаний, их осмысление; знания приобретают для студентов практическую ценность, а это способствует формированию положительной мотивации на обучение.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки студентов будет способствовать формированию у них готовности к развитию творческих способностей, если:

- её организация представляет собой непрерывный процесс, включающий в себя мотивационный, целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты;
- отобрать и задействовать в учебном процессе инновационные методы, средства, приёмы, обеспечивающие развитие творческой активности студентов;
- обеспечить ориентацию студентов на самоактивизацию творческих возможностей;
- способствовать эмоциональному восприятию творческой деятельности посредством интерактивного взаимодействия педагогов и обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Богоявлевская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Изд-во Ростов. Ун-та, 1983. – 173 с.
2. Богоявлевская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. с. 182 – 195.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Гурьев М.Е. Формирование и развитие педагогического творчества в деятельности преподавателя вуза [текст]/ Инновации в науке / Сб. ст. по материалам XXXI междунар. науч.-практ. конф. №3 (28) Часть II. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. – 130 с.
5. Коньшева А.В. Творчество в контексте профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза [текст]/ А.В. Коньшева// Вестник полоцкого государственного университета. – 2014. – №7. – с. 2-6.

© О.А. Казакова, 2014

УДК 159.9.01

Л.В. Клочкова, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования
Северо-Кавказский федеральный университет , г. Ставрополь, Российская федерация

ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Проблема зрелости человека – комплексная проблема научного знания психологии, биологии, медицины, социологии, философии и других наук о человеке. В

психологической науке наиболее важным, но, вместе с тем, и наиболее сложным и менее исследованным из всех аспектов зрелости, по признанию многих авторов, является личностная зрелость.

Понятие личностной зрелости и родовое для него понятие зрелости имеют в психологии неопределенный статус. В психологии развития зрелость понимается как этап в развитии личности взрослого человека (Э. Эриксон, Г. Салливан, Д. Левинсон, Б. Ливехуд, В.И. Слободчиков, В.Ф. Моргун и др.).

В психологии личности и в акмеологии зрелость рассматривается как качество развития личности (Б.Г. Ананьев, В.М. Русалов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др.). Синонимами личностной зрелости в русле указанных подходов выступают понятия взрослости и акме (вершины в развитии).

В отечественной психологии под личностной зрелостью часто понимается социальная зрелость (П.М. Якобсон, Д.И. Фельдштейн, А.А. Реан, И.С. Кон, А.Л. Журавлев, Е.Б. Старовойтенко, Г.С. Сухобская, Т.И. Толстых, Г.Г. Александрова и др.).

В социально-психологическом контексте (Г. М. Андреева, К. А. Абульханова-Славская, В. И. Слободчиков, А. Г. Асмолов, и др.) понятие «зрелость» чаще всего трактуется как некие достижения в развитии личности и индивидуальности, которые характеризуются способностью человека к «самостоянию» в жизни, когда он не нуждается в тех «подпорках» и «помочах» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни [1].

Под общим понятием «зрелость» П. М. Якобсон понимает именно социальную зрелость, которая выражается в том, насколько адекватно человек принимает себя, понимает свое место в обществе, «каким мировоззрением или философией руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормы морали, нормы права, законы, социальные ценности), к своим обязанностям и своему труду» [5].

Таким образом, предпринятый анализ подходов к трактовке понятия «зрелость» позволяет выделить два его ключевых аспекта – зрелость как этап развития человека и зрелость как уровень психического и личностного развития.

Философский уровень анализа проблемы личностной зрелости, несмотря на широкий ракурс подходов, рассматривая самые общие и фундаментальные его характеристики, раскрывает содержательный спектр понятия «личностная зрелость». Личностная зрелость представлена как общественно-исторический феномен, как сложный процесс, как целостная система изменений, на основе которых реализуются стратегические цели, долговременные планы, выстраивается внутреннее движение к свободе, самодетерминации, ответственности. В аспекте исследования проблемы формирования, развития личностной зрелости наибольший интерес представляют идеи философов, рассматривающие зрелость с позиции со-бытийности – общности с миром, самим собой, другими, которая формируется в ходе социального взаимодействия.

Философский подход, несомненно, составляет базовый континуум научного рассмотрения проблемы личностной зрелости, однако ключевые позиции в рассмотрении данного вопроса, бесспорно, принадлежат психологии.

В основе рассмотрения проблемы личностной зрелости отечественной психологической школой лежит понимание личности как социального явления. Согласно принципу интериоризации, сформулированного Л. С. Выготским, формирование личности, есть процесс постепенного преобразования внешних действий в действия внутренние, умственные, есть процесс, который необходимо совершается в онтогенетическом развитии человека. Его необходимость определяется тем, что центральным содержанием развития индивида является присвоение им достижений исторического развития человечества [2].

В работах Б. Г. Ананьева, П. Я. Гальперин зрелая личность – это личность общественно активная, это гражданин страны в полном смысле этого слова. Пока человек функционирует как личность, он участвует в политической жизни страны, интересуется культурой, окружающими его людьми и стремиться быть среди людей. На социальную и нравственную зрелость личности влияют не только отдельные факторы, сколько целостный образ жизни.

П. Я. Гальперин считает, что определение степени зрелости личности устанавливается по оценке ее действий в системе отношений, существующих в данном обществе, согласно показателям того, насколько успешно человек овладевает предназначенной ему деятельностью [3].

По мнению ряда ученых (Б. Г. Ананьев, Э. Эриксон, В.И. Слободчиков и др.), личностная зрелость подчиняется общим законам онтогенетического развития и характеризуется гетерохронностью [4]. Формирование параметров личностной зрелости проходит ряд этапов, чередованием сензитивных, стабилизационных и критических периодов. С позиции акмеологического подхода закон гетерохронности, неравномерности развития тех или иных видов зрелости является основополагающим в процессе формирования и развития личностной зрелости.

Личностная зрелость – это целостное, многомерное системное образование, выступающее качественной характеристикой личности, обеспечивающей целенаправленный процесс самореализации, самоосуществления, самоорганизации жизненного пути, установления отношений с окружающим миром и самим собой. Ключевыми критериями личностной зрелости выступают – самостоятельность, активность, ответственность, позитивное отношение к миру, сформированность иерархической мотивационно-потребностной сферы; сформированность Я-концепции и самосознания; сформированность ценностно-смысловой сферы.

Список использованной литературы:

1.Абульханова-Славская К. А. Стратегия человеческой жизни - М.: Мысль, 1991. - 299 с.

2.Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6т. – Т. 1, М.: Педагогика, 1982.

3.Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов - М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

4.Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Основы психологической антропологии: Учебное пособие для вузов. - М.: Школа - ПРЕСС, 1995. - 384 с.

5.Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. – 1981. № 4. С. 142–147

©Л.В. Клочкова, 2014

УДК 159.9.07

Н.А. Коваль, д.пс.н., профессор ТГУ имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, РФ
Ю.А. Малыгина, аспирантка ТГУ имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

В условиях современной России и растущей социальной значимости личностного самосознания все большее значение приобретает интерес к проблемам саморазвития

личности. Формируется принципиально новая теоретическая парадигма, где человек, согласно идеям гуманистической психологии, рассматривается не как пассивный объект воздействия со стороны окружающей социальной среды, а как активный субъект собственной жизнедеятельности. Это означает, что в новой социальной ситуации особое значение приобретает саморазвитие личности и ее самоутверждение в доступных для реализации формах.

Самоутверждение как процесс обретения своего статуса в системе социальных отношений представляет собой важный аспект личностного саморазвития, определяющий взаимодействие индивида с социумом. Самоутверждение личности включает не только достижение целей и приближение идеалов, но, также выявляет характер индивидуальной самооценки, уровень притязаний, усвоенные типы поведения, привычные в нравственном отношении поступки, систему социальных связей.

В контексте рассматриваемой проблематики особый интерес представляют работы, изучающие самоутверждение как психологический феномен на разных этапах онтогенеза, особенно в дошкольном возрасте, когда закладываемые в детстве паттерны жизнедеятельности могут оказывать свое влияние на процессы личностной самореализации в более зрелом возрасте [1]. Именно в этот период возникают поведенческие дихотомии в выборе форм личностного самоутверждения: гуманистической или деструктивной, агрессивной или кооперирующейся, самодостаточной или захватнической, равноправной или доминирующей, лидирующей или подчиняющейся и др.

В детском возрасте самоутверждение рассматривается во взаимосвязи с такими его характеристиками, как потребность в признании заслуг, потребность в любви. Несмотря на проведенные ранее исследования в изучении проблемы самоутверждения личности в дошкольном возрасте до сих пор отсутствует единая точка зрения на определение понятия самоутверждения ребенка, не полностью изучены условия и факторы, детерминирующие данный процесс, не выявлена четкая структура данного процесса.

Проведенный анализ теоретических источников показал, что в философской и психолого-педагогической литературе существуют разные подходы к пониманию сущности, содержания, форм проявления феномена самоутверждения личности в социальной среде [2].

В исследованиях отечественных авторов основное внимание уделяется раскрытию условий, детерминирующих процесс самоутверждения личности, динамическим особенностям самоутверждающей деятельности человека, видам процесса самоутверждения, основным критериям успешности самоутверждения

В дошкольном возрасте, являющемся важнейшим этапом в развитии личности растущего человека, его самости и самостоятельности, начинает активизироваться потребность и объективная необходимость в соответствующей самореализации, проявленной в такой простейшей форме, как самоутверждение «Я сам», содержание и характеристики которого изменяются в разные периоды детства, обусловливаемые, в частности, постепенным, но активным развитием отношений, в которые вступает ребенок и которые являются определяющими в развертывании позиции «Я и общество».

Опираясь на определение самоутверждения личности дошкольника, понимаемое нами как начальная форма самореализации ребенка, раскрывающаяся в определенных сферах жизнедеятельности с использованием доступных ребенку жизненных стратегий под влиянием психологических факторов первичной самооценки, стало возможно выделение основных типов конструктивных и деструктивных стратегий [3].

Факторный анализ методом вращения Varimax позволил выделить пять факторов, влияющих на развитие самоутверждения дошкольника.

Первый фактор, условно названный «Возможности» включал в себя сферу жизнедеятельности, относящуюся к силе ребенка (0,813). В данный фактор входили такие представления ребенка о самом себе, как способность постоять за себя, представление о себе как о самом сильном и смелым. Первый фактор оказывает влияние на формирование конструктивной/деструктивной стратегии самоутверждения дошкольника, где ребенок самоутверждается при помощи силы.

Ко второму фактору «Амбиции» относятся такие сферы, как умения (0,525) и перспективы на будущее (0,913). Этот фактор влияет на формирование оценочных суждений ребенка о своем будущем: «когда я вырасту, у меня будет самая лучшая машина и самый большой дом» и т.д. Как видно из проведенного примера, суждение относится к степени превосходства «самый лучший». Также этот фактор описывает и умения ребенка, т.е. то, чему он научился в своем возрасте. Второй фактор участвует в формировании конструктивной стратегии «познание себя» через свои умения и перспективы на будущее.

Третий фактор «Достижения», включающий знания (0,794) дошкольника оказывает влияние на формирование вышеописанной конструктивной стратегии «познание себя» посредством усвоения определенных знаний о себе и об окружающем мире.

Четвертый фактор «Избранность» описывает высказывания ребенка о себе с прилагательным «самый»: «у меня самые интересные игрушки» (0,425), «моя одежда– самая красивая» (0,647) и т.п. Данный фактор детерминирует проявление деструктивной стратегии самоутверждения – демонстративность, которая позволяет ребенку заявить о себе окружающим, выделив в себе особенные черты и проявив свою уникальность.

И, наконец, пятый фактор «Лидерство», к которому относятся высказывания ребенка о желании других детей играть с ним (0,560), поиграть в его игрушки (0,606), об умении быстрее всех бегать и прыгать (0,496). Данный фактор способствует использованию дошкольниками такой деструктивной стратегии как, манипуляция. Ребенок, чувствуя свое превосходство, чаще других будет самоутверждаться за счет манипулятивного поведения.

Список использованной литературы:

1. Иванова Ю.А. Историко-методологические основы исследования самоутверждения дошкольников в семье // Социально-экономические явления и процессы. - Тамбов, 2011. №10. - С.342-346.
2. Иванова Ю.А. Стратегии самоутверждения дошкольников в семье // Социально-экономические явления и процессы. - Тамбов, 2012. №1. – С.281-286.
3. Коваль Н.А., Иванова Ю.А. Психологические детерминанты развития самоутверждения дошкольника в семьях с высоким уровнем притязаний // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2013. – Вып.7. – С.122-128.

© Н.А. Коваль, Ю.А. Малыгина, 2014

УДК 316.485.6

М.В. Коваль, к.пс.н., доцент Международного славянского института, г. Москва, РФ
И.В. Сахно, аспирант ТГУ имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, РФ

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАСТНИКОВ БИЗНЕС - ПЕРЕГОВОРОВ

Научный интерес в отношении проблемы развития межкультурной компетентности сводится не только к выявлению его структуры и содержания, но и определения его детерминант – источников, движущих сил, внешних и внутренних факторов и условий.

Анализируя влияние внешней среды на раскрытие и развитие межкультурной компетентности личности, мы обращаем внимание на обстоятельства, при которых данный процесс может быть представлен следующими детерминантами: поликультурная среда переговорного процесса, вариативность культурного опыта у сторон бизнес-переговоров, результативность бизнес-переговоров в поликультурной среде.

Рассмотрим каждые из условий более подробно.

Поликультурная среда переговорного процесса. В условиях поликультурной реальности, взаимовлияние культур ведет к взаимообогащению членов общества, соединяющих в своем сознании разные культуры, ориентированные на других, предрасположенных к диалогу с ними. Культурные различия, которые определяют принадлежность человека к той или иной группе, являются наиболее очевидным проявлением разнообразия ценностей и точек зрения. Эти различия отражены во вкусах людей, их предпочтениях и отношениях, стиле жизни и взгляде на мир и являются продуктом эволюции каждого народа и его приспособления к своей среде обитания и обстоятельством жизни с целью удовлетворить потребности, общие для всех групп [1]. Вследствие вышеизложенного необходимо помочь участникам бизнес-диалога осознать, что в мире бизнеса существует множество ценностей, что некоторые из этих ценностей отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях той или иной части общества будь то народ или даже субкультура и являются для него закономерным плодом его опыта.

Вариативность культурного опыта у сторон бизнес-переговоров. Наличие у партнеров по бизнесу опыта ведения межкультурных переговоров дает большое преимущество при решении экономических вопросов. Вариативность культурного опыта предполагает понимание ценностных установок партнера по бизнес-диалогу, владение культурной грамотностью в соответствии с контекстом и предметом диалога, предполагает умение извлечь необходимую информацию и дифференцированно применить ее к процессу межкультурного диалога. Постоянное взаимодействие с представителями бизнес-сообществ из разных культур позволяет достичь совместимости с новой культурной средой.

Результативность бизнес-переговоров в поликультурной среде также является важным условием, определяющим развитие межкультурной компетентности. Результат переговоров в большинстве случаем зависит от способности партнера к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры партнера. Успешность бизнес-переговоров определяется умением ориентироваться во времени и пространстве, социальном статусе партнера, использовании языковых норм (формальный, неформальный стили, жаргон, профессиональная лексика и т.д.), в межкультурных различиях поведенческих ритуалов и т.д. В этих условиях отсутствие компетентных знаний как своей, так и чужой культуры является источником конфликтов, кризисов, непонимания или недопонимания партнеров по бизнес-коммуникации

Другими значимыми обстоятельствами, существенно влияющими на развитие межкультурной компетентности менеджеров, являются факторы, которые выступают в качестве причин, приводящих в движение качество и динамику данного процесса. Под факторами понимают причины, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющие их характер или отдельные черты [2].

В настоящем исследовании были выделены три основных фактора, детерминирующие процесс развития межкультурной компетентности участников бизнес-переговоров.

Первый фактор был назван «когнитивным», включающий культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры. Такие знания способствуют предотвращению

непонимания, служат основанием для изменения собственного коммуникативного поведения в интерактивном процессе бизнес-переговоров. Когнитивный фактор обуславливает развитие межкультурной компетенции через способность рефлексировать собственную и чужую культуру, что изначально подготавливает к благожелательному отношению к проявлениям чужой культуры; знания о соответствующей культуре для глубокого понимания диахронических и синхронических отношений между собственной и чужой культурами; знания об условиях социализации и инкультурации в собственной и чужой культуре, о социальной стратификации, социокультурных формах взаимодействия, принятых в обеих культурах

Второй фактор – «поведенческий», под которым понимается механизмы, приемы, тактик и стратегии, необходимые для обеспечения эффективной коммуникативной деятельности в сфере бизнес-переговоров. Человеческое поведение — это продукт миллионов лет эволюции, оно заложено как генетически, так и обусловлено нашей принадлежностью к какой-либо группе, полу, возрастом, личным жизненным опытом, уровнем образования и многими другими факторами. Несмотря на эти различия люди во всех культурах вступают между собой в самые разные отношения, в контексте которых они встречаются, обмениваются мнениями, совершают какие-то поступки и т.д. Смысл каждого конкретного поступка зачастую необходимо понять, ибо он не всегда лежит на поверхности, а чаще всего скрыт в традиционных представлениях о том, что нормально, которые в разных культурах и социокультурных группах также разные [3]. Это различие можно проследить на примере распространенной во многих культурах традиции обмена подарками.

И, наконец, третий фактор был определен как «личностный». Формы и результаты процесса коммуникации в значительной степени определяются характеристиками личностей, участвующих в них. В свою очередь эти характеристики целиком определяются нормами и ценностями той культуры, представителем которой является человек. Ведь все личностные характеристики являются результатом инкультурации и социализации. От этого зависит способ мышления, самоощущение, способы выражения эмоций, привычки. В соответствии с нормами и ценностями культуры человек действует, играет определенные социальные роли и оказывается способен в большей или меньшей степени к общению с другими людьми.

Таким образом, личностный фактор обуславливает такие процессы межкультурной компетентности, как умение интерпретировать специфические для данной культуры сигналы готовности партнера по бизнесу начать коммуникацию или, напротив, нежелание общаться; степень вовлеченности в общение, умение определить долю говорения и слушания в зависимости от ситуации и культурных норм среды общения; умение подавать и интерпретировать сигналы смены коммуникативных ролей и сигналы завершения общения; приспособляемость к социальному статусу партнера и межкультурным различиям и т.д.

Список использованной литературы:

1. Коваль Н.А., Коваль М.В. Рефлексивное взаимодействие в переговорах // Известия Смоленского государственного университета Т.2. Серия Естествознание и медицина, №3 (11) - С.327-334.Мельникова, Н. А. Социальная психология, Конспект лекций. - М.: Эксмо, 2008. - 160 с.

2. Коваль Н.А., Коваль М.В. Психотехнология формирования рефлексивно-диалогического взаимодействия в переговорном процессе // Вестник Воронежского государственного технического университета, Том 8, № 10.2, 2012. С.11-17.

3. Коваль Н.А., Коваль М.В. Методологические основы изучения рефлексивного взаимодействия // Известия Смоленского государственного университета. Т.1. Серия. Естествознание и медицина. № 2(10) С.317-324.

© М.В. Коваль, И.В. Сахно, 2014

УДК 378.14

И.Г. Кованова
преподаватель кафедры филологии
Кубанский государственный университет
филиал в г. Новороссийске, Российская Федерация
соискатель кафедры живописи
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Российская Федерация

ДИАЛЕКТИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ И РЕАЛЬНОСТИ

Из громадного моря проблем в изобразительном искусстве, проблема реалистичности является ключевой, так как все школы в той или иной степени ориентируются на подобии изображаемому объекту. Ещё с эпохи Возрождения существуют различные взгляды на то, что можно соотнести с реалистической школой: от точного следования действительности (академия братьев Карраччи), до высокой степени абстрагирования в обрубовочно-геометрическом рисунке (Дюрер).

«Какая это странная живопись натюрморт: она заставляет любоваться копией тех вещей, оригиналами которых не любуешься» [2, с. ?]. На первый взгляд парадоксально, что восприятие изображения порождает эстетическое удовольствие в то время, как сам отображаемый объект таких эмоций у зрителя не вызывает.

Стандартным критерием для одобрения произведения живописи и графики у большинства людей далёких от искусства является критерий сходства с натурой. В силу доминирования этого критерия наиболее значимым направлением в художественном творчестве провозглашается реализм. Из контекста приведённой выше цитаты, очевидно, что речь идет именно о реалистическом изображении, т. е. знаковой форме в которой внешний облик изображаемого объекта претерпевает наименьшую трансформацию при переводе в изображение, сохраняя целостное представление о реальности.

Основываясь на критерии внешнего сходства логично предположить, что вершиной реализма могла быть признана фотография, ибо фотоизображение является «объективным» в силу самого механистического способа констатации натуры. Тем не менее бытовое зрительское мнение (равно как и искусствоведы) долгое время соотносило фотографию с областью технических развлечений, предпочитая традиционные виды творчества. Подобный выбор мог быть объяснён инерцией привычки, ибо хирографические, т. е. «ручные» способы получения изображения практикуются несколько десятков веков в отличие от фотографических методов появившихся не раньше последних ста пятидесяти лет [7]. Возможно любоваться незамысловатыми предметами быта, изображёнными в натюрморте, побуждает рукотворный характер воспроизведения объекта? Можно ли принять способы получения изображения как определяющий фактор эстетических предпочтений?

Для рассмотрения вышеизложенного показательным является аппелирование к такому направлению в изобразительности как гиперреализм. Документально воспроизведенные маслом и акрилом фотографические мотивы с технологической точки зрения выполнены весьма профессионально – объекты и сцены предельно детализированы в мелочах: фиксируются строчки швов на ткани, пересчитываются волосы в причёске, детально выписываются отражения в стекле и т. д. Однако с максимальной точностью изображённый мир выглядит муляжом самого себя, застывшим и мертвенным, населённым манекенами замершими навсегда, безмолвно и бессмысленно . В гиперреализме наличествует и несомненное внешнее сходство с реальностью, и рукотворность изображения и всё же, не смотря на это, произведения художников-гиперреалистов выставленные в галереях и музеях «воспринимаются скорее элементами некоего эксперимента или эпатажа, представляя собой достаточно неудачный пример взаимопроникновения фотографии и традиционного творчества». Невольно, вспоминается высказывание Арнхейма о том, что «чисто механическое воспроизведение модели … чудовищное насилие над искусством…» [1, с. 124], так что предпочитая реализму в трактовке Дуэйна Хэнсона и Чака Клоуза реализм Рембрандта и Сурикова подавляющее большинство «неискушённых зрителей» интуитивно, но верно ощущают – что это разные виды реализма.

Общеизвестный рассказ о птицах слетевшихся клевать виноград написанный древнегреческим художником Зевксисом возможно соотнести скорее с жанром исторического анекдота, нежели реальным фактом, и все же само возникновение подобной истории косвенно указывает, что проблема соотношения изображения с реальностью возникла достаточно давно. Исследованием этого вопроса, в той или иной степени, занимались целый ряд учёных и теоретиков искусства от Г. Гельмгольца и А. Гильдебранда до В. Фаворского, Н. Радлова, Н. Волкова, Р. Арнхейма и т. д. .

«Начиная со второй половины XIX века естественноспытатели, искусствоведы и художники пытались связывать теорию изобразительного искусства с данными физики, физиологии и психологии. Импонировала научность фундамента. Законы искусства выводили из законов оптики и закономерностей зрительного восприятия… Тогда считали само собою разумеющимся, что действительность может и должна выглядеть на картине точно такой, какой «мы её видим». … но в самом конце XIX и начале XX века многие художники и искусствоведы увидели недостаточность прямого перенесения общих данных науки о зрительном восприятии на творческий процесс. Снова возникла старая идея, которую Гёте выразил так: на картине мы видим мир «более зримый» (яркий, выразительный), чем видимый мир» [4, с. 234-235].

Так кратко излагает историю формирования теории изобразительной деятельности в статье «Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей»» выдающийся российский искусствовед и педагог Н. Н. Волков. Опираясь на изыскания А. Гильдебранда, Волков анализирует процесс создания изображения с точки зрения рецептивного и активного восприятия. Аналогичный подход в осмыслении этого вопроса демонстрируется в работе основателя новой научной дисциплины «Семиотика искусства», профессора А. П. Лабоданова – «Неприкладные искусства. Лекции по семиотике». Рассматривая механизм перевода объекта изображения посредством изобразительной деятельности в знаковую форму художественного произведения во главу угла Лабоданов так же ставит активность восприятия, чётко разделяя «изобразительное» (пассивное) и выразительное» (активное) начала в искусстве. «Современные отечественные художники ещё помнят, как в истории советского изобразительного искусства трактовки того, «что такое видение» чаще всего использовались как аргументы в борьбе «за реализм в

искусстве». Наиболее развёрнуто проблема `видения` трактовалась при теоретическом обосновании приемов и методов обучения изобразительному искусству, особенно так называемому «реалистическому» рисунку. В этих толкованиях реальность зрительного восприятия, по сути дела, сводилась к точности проекционного, зеркального изображения на сетчатке глаза, перенести которую на плоскость картины и считалось главной целью художника. При всей категоричной простоте такого подхода терялась сама проблема видения и его развития как ведущая задача школы искусства» [7, с. 170].

В основу проблемы соотношения изображения с реальностью заложена знаковая природа изобразительной деятельности. У того же Лабоданова акцентируется: «Изображение не является имитацией проекционного изображения, где бы его первоначально не мыслили. Основа изображения заключена в формализации продукта деятельности, связанной с самим объектом изображения» [7, с. 204]. Особенно остро «формализация продукта» изобразительной деятельности проявляется при изображении на плоскости, т. к. художник вынужден для отражения окружающей его трёхмерной реальности прибегать к условно-знаковой форме и соответственно прав Гильдебранд еще в конце XIX в критикующий так называемую «позивистическую точку зрения», которая «ищет правду в восприятии самого предмета, а не в том представлении о нём…» [5, с. 23]. Соответственно сама условно-знаковая сущность изобразительности (в том числе реалистической) служит потенцией к развитию активного художественного восприятия, запуская механизм его формирования. Так в сборнике трудов за 1980 год «Марксистско-ленинская эстетика и художественное творчество» описывается этот процесс: «Один и тот же объект может служить прототипом многих перцептивных образов…» [9, с. 166] и далее о том что акт отбора осуществляется на уровне ощущений в форме «ограничения воздействия реальности… зарождающейся оценкой предмета человеком» [9, с. 164-165].

Совершенно независимо друг от друга и по разным поводам, различные теоретики искусства высказываются о значимости субъективного фактора как составляющей активного восприятия. Активному восприятию пространства (выраженному через создание многообразных видов перспективных построений) посвящены исследования академика Б. Раушенбаха, вводящего такое понятие как «видение мозгом». На простом примере сопоставления объективного пространства, в котором рельсы параллельны, и субъективного, в котором они сходятся в точку на горизонте Раушенбах акцентирует несовпадение картинки. «Мозг, образуя субъективное пространство и опираясь при этом на сетчаточный образ, производит трансформации возникшего образа» [8, с. 16-17] в так называемое перцептивное изображение порожденное активностью восприятия. Из этого следует, что человек видит не глазами, а мозгом. У Лабоданова на эту же тему: «Таким образом, природа изображения характеризуется двумя распространенными и в тоже время имеющими порой прямо противоположный смысл глаголами – «смотреть» и «видеть»…в ряде языков (русском, английском и мн. др) глагол «видеть»…» имеет два основных значения: «зрительно воспринимать что-либо» и «понимать что-либо» [7, с. 169], а значит и осуществлять отбор в воздействии реальности.

Иллюстрацией несводимости реалистического изображения к формальной констатации факта (в силу задействованности активного восприятия) может послужить сопоставление на одну и ту же тему произведений живописи и графики с нехудожественной фотографией. Хрестоматийным, в данном случае является пример раскадровки движения скачущей галопом лошади выполненной Э. Муйбриджем в 1878 году: выяснившим, что начиная с первобытных росписей пещер до картин Гро, Делакра и Серова художники изображали несуществующее движение, но именно эта нереальная пластика бега выглядит убедительнее механической фиксации. Нелепо было бы заподозрить первобытного

живописца, как и его последующих собратьев, в намеренном искажении реальности – просто активное восприятие отобрало формы наиболее убедительные по смыслу.

Показательно что по мысли того же Гильдебранда процесс восприятия действительности в изобразительной деятельности осуществляется отбором «форм воздействия», а «изображение природы сводится к изображению мира форм» [5, с. 23.]. Видимо неслучайно книга посвященная им анализу процесса изображения носит название «Проблема формы в изобразительном искусстве».

Образно можно было бы обозначить форму как границу между бытием и небытием. Одно из философских определений формы: «Форма (лат. forma) – прежде всего внешнее очертание, наружный вид предмета, внешние выражение какого либо содержания, а так же внутреннее строение, структура, определенный и определяющий порядок предмета или порядок протекания процесса в отличие от его «аморфного» материала, содержания или содержимого. …Аристотель считал, что всякая конкретная вещь состоит из материи и формы, причём форма является активным фактором, благодаря которому вещь становится действительной (causa fotmalis)…» [11, с. 489].

Форма, как категория во многом определяющая аутентичность объекта в его внешнем проявлении, требует рассмотрения её с позиции изобразительной деятельности. В 1930 году преподаватели Вхутемаса В. Ф. Франкети и М. А. Прохоровым в работе «Элементы художественного изображения была предложена следующая классификация форм: форма предметная, форма видимая и форма изобразительная. Предметную форму авторы определили как собственную форму предмета, форму видимую – как наблюдаемую с одной точки зрения (а таковых подразумевалось бесконечное множество) и формой изобразительной называлась форма, которая должна была выражать форму реальную (предметную) в художественном произведении.

На первый взгляд вышеперечисленные виды формы отражают все грани процесса изображения объекта, но это только на первый и поверхностный взгляд. Анализируя Гильдебранда Н. Н. Волков зорко подмечает: «А. Гильдебранд противопоставлял «форме бытия» «форму воздействия» - выразительную форму. Процесс восприятия действительности художником должен быть, по его мысли, отбором «форм воздействия», необходимых для художественного изображения…» [5, с. 235]. Т. е. если сопоставляя «форму предметную» с «формой бытия» можно принять, что речь идет о различных формулировках одного понятия, то в отношении «видимой формы» нельзя согласиться что это по другому обозначенная «форма воздействия», т. к. форма, наблюдаемая из одной точки ни как не стыкуется с представлением об «отборе». Форма видимая и форма воздействия – проистекают из разной концепции восприятия: рецептивного и активного. Перефразируя А. П. Лабоданова можно сказать: что на «видимую форму» – смотрят, а «форму воздействия» – видят, таким образом логично резюмировать, что «форма воздействия», вычлененная А. Гильдебрандом – это четвертый вид формы, на которую указывает П. П. Чистяков в своём загадочном «Форму надо изображать не только так как она глазу кажется, но и так как она истинно есть».

Движение бегущей лошади в фотофиксации и художественных произведениях не совпадают и не могут совпасть ибо в первом случае – это формальная констатация видимой формы, а во втором – результат отбора форм воздействия. К отображению форм воздействия в чистом виде можно отнести линейно-конструктивный рисунок, т. к. он визуализирует форму предмета за пределами видимой.

Рассмотрение взаимосвязей изображения с реальностью с позиции активности восприятия помогает разобраться в сущности явления реализма, однако все вышеизложенное относится не только к «большому искусству». «Тезис о существовании

рисунка «для пассивного глаза», чисто оптического, физического, чисто рецептивного подхода, сходного с фотопроцессом и т. п., противоречит реальной природе процесса изображения даже в наименее творческой его форме (то есть без открытой постановки художественных задач)» [4, с. 246].

Изобразительной деятельностью «без открытой постановки художественных задач» является учебное рисование. Перенесение акцента в иные, нежели «художественные задачи», сферы не отрицает необходимости задействованности активного восприятия, более того, учебный натюрморт послуживший объектом создания полутора десятков отличающихся друг от друга по колориту, общей насыщенности цвета и т. д. живописных работ – это прямая визуализация проявлений активности художественного видения.

«Живопись как учебный предмет в современной системе художественно-педагогического образования – один из наиболее важных элементов подготовки начинающего художника, его профессионального становления и развития. Основополагающая часть живописной подготовки – постановка глаза на формирование зрительного образа натуры, отвечающего цели и задачам живописного изображения.» [6, с. 3] Чем иным, как не работой с активностью восприятия, в направлении его возникновения, можно назвать формирование «целостного видения» и «живописного восприятия цвета», теоретическими и практическими разработками в области которых занимается уже более полу века целый ряд ведущих педагогов художественно-графических факультетов Московского государственного педагогического университета и Кубанского государственного университета: Г. В. Беда, А. М. Васильев, В. И. Денисенко, Ю. В. Коробко, Г. У. Кравченко, В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев, Е. В. Шорохов.

И в заключении: аппеляция к фотографии в противопоставлении её учебному рисованию, характерная для ряда авторов (Н. Н. Волков, А. П. Лабоданов и др.) неслучайно, она основана отнюдь не на технологическом противопоставлении процессов изображения. Целый ряд корифеев искусства конца XIX – начала XX в. в. были выдающимися живописцами и фотографами одновременно: В. Э. Борисов-Мусатов, А. Муха, Л. Альма-Тодема, Ф. фон Штук и др.

Фотографии выполненные фон Штуком столь художественны, что в настоящее время составляют отдельный раздел его творчества. «В настоящее время целый ряд критиков считает созданные Штуком фотопортреты даже более выразительными, чем живописные» [10, с. 32].

К началу XX века фотография из забавной технической новинки становится полноценным явлением искусства. Фотопортреты Дюма и Сары Бернар выполненные Надаром ценились современниками не менее живописных полотен, ибо им были присущи все элементы художественного произведения: подтекст и глубина, проникновение, так как к объективу фотоаппарата прибавлялся глаз художника, его активное художественное видение.

Обращение к не художественной фотографии целесообразно в силу того, что рецептивность восприятия явлена в ней с наибольшей наглядной полнотой. Анализируя учебные постановки выполненные в аудитории студентами можно с уверенность определить в каких случаях подготовительный рисунок был выполнен непосредственно с натуры, а в каких на основе фотографии. Показательными являются пропорции: у одних авторов получается изображение изящной девушки, у других с этой же натурщицы написана дама с сорок седьмым размером ноги. Студенты находились от постановки приблизительно на одном расстоянии, высота подиума с натурщицей одинакова для всех, но в одних случаях идёт фиксация фотоаппаратом сетчаточного образа ракурсности изображения, и это механически переносится на холст, в других случаях (при работе с

натуры) вносятся некие коррективы в соответствии с целостным восприятием – у фотоаппарата такая корректировка отсутствует. Пропорциональные отношения при активном и пассивном восприятии натуры (особенно явственном при фотофиксации постановок) определяют пространственную и общекомпозиционную структуру изображения. При работе с натуры целостное изображение результат синтеза художником множества перцептивных образов, у фотоаппарата перцептивный образ – только один.

В ходе данного рассмотрения соотношения изображения с реальностью сознательно не затрагивается категория художественного образа. Реалистическое изображение, относительно этапов формирования изобразительного языка, можно было бы обозначить как «предметное изображение». Так называемое «предметное изображение» не исключает не образности, не художественности – разница в расстановки акцента в области изобразительных задач. Отличие этапа «предметного изображения» от «образного решения» с точки зрения уровня освоения изоязыка состоит в выдвижении приоритетной задачи: в первом случае это развитие видения реальности через изобразительные средства и отражение её, во втором – конструирование модели субъективной реальности воплощённой средствами изобразительного языка.

Предметное изображение представляет собой этап, когда все силы художника или художественной культуры направлены на освоение и воплощение гармоничной изобразительной формы, а не на создание её смыслового подтекста. В сфере искусства мы можем соотнести этап формирования изобразительного языка обозначенный как уровень «предметного изображения» с поздней архаикой, ранней классикой и от части высокой классикой в древнегреческом искусстве, когда несомненной приоритетной художественной задачей являлась гармонизация формы. Однако в процессе искусства не может существовать жестко очерченная граница и по сему «нахождение окончательной формы… было бы ни чем иным, как формированием её содержания» [3, с. 319]. С последним утверждением из той же марксистско-ленинской эстетики трудно поспорить: абсурдным было бы предполагать, что Поликлет создал своего «Дорифора» с целью продемонстрировать знание анатомии, а целью художественного образования является научить студентов грамотно рисовать кубы.

Даже на отдаленную перспективу, теория метода работы отношениями, равно как и теория создания художественного образа, на уровне художественно-творческой изобразительной деятельности будут являться основополагающими в высшей художественной и художественно-педагогической школах, а основной целью создания этих теорий в конечном итоге является формирование критериев того, что такое реализм.

Список использованной литературы:

1. 1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Пер. с англ.– М.: «Архитектура-С», 2007.– 329с., ил.

2. Бергер Э. История развития техники масляной живописи.– М.: «Академия художеств СССР», 1961.– 512 с.

3. Ванслов В. В. О содержании и форме в искусстве как отражении жизни. // Марксистско-ленинская эстетика и художественное творчество.– М.: «Прогресс», 1980.– 408с. С313-326.

4. Волков Н. Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей». // Содружество наук и тайны творчества. Сборник.– М., 1968. С234-254.

5. Гильдебранд А. Проблема формы в изобразительном искусстве и собрание статей / пер. Н. Б. Розенфельда и В. А. Фаворского; вступ. ст. А. С. Котлярова.– Сокр. репр. изд. 1914 г.– М.: Логос, 2011.– 144с.– Место вып. ориг. изд. и изд-во: М.: Мусагетъ.

6. Коробко Ю.В. Постановка глаза на живописное восприятие цвета: Монография. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. 188 с.– 13,2 п.л.

7. Лободанов А. П. Неприкладные искусства / Лекции по семиотике. Выпуск II. – М.: Изд-во Моск. ун-та., 2006.– 214с., (табл.,илл.).

8. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. – СПб.: Азбука-классика, 2002.– 320с.

9. Савостьянов Е. И. Теория отражения и художественное творчество. Марксистско-ленинская эстетика и художественное творчество. // М.: «Прогресс», 1980.– 408с.

10. Светлов И. Франц фон Штук. Серия: Мастера живописи. Зарубежные художники. Издательство: Белый город, 2005.– 48с.– илл.

11. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 576 с. – (Б-ка словарей «ИНФРА – М»).

© И.Г. Кованова, 2014

УДК 159.9

Е.С. Козинцева
аспирантка кафедры психологии
Международного
Инновационного Университета,
Г. Сочи, Российская Федерация

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И РОЛЕВАЯ АДЕКВАТНОСТЬ ПАРТНЕРОВ В БРАКЕ

Среди широкого круга вопросов психологии семьи, охватывающей область супружеских отношений как особенного психологического феномена, проблема изучения личностных детерминант стабилизирующих или, наоборот, дестабилизирующих брак всегда была и остается актуальной.

Два человека принимая решение жить вместе, строить совместный быт, обзавестись потомством, должны реорганизовать свою жизнь определенным образом, адаптироваться друг к другу. Психологическая сущность взаимной адаптации заключается во взаимоуподоблении супругов и во взаимном согласовании мыслей, чувств и поведения [2]. Адаптация осуществляется во всех сферах семейной жизни, на материально-бытовом, нравственно-психологическом, интимно-личностном уровне [1]. Нередко выработка собственного семейного уклада является долгим и довольно сложным процессом [5]. На первых этапах супружества наиболее остро встает вопрос о распределении функций в семье. В современном обществе семья строится на произвольном распределении обязанностей, без строго определенной схемы. Поэтому притирка молодых супругов в плане совпадения или несовпадения представлений о целях брачного союза, ролевом поведении мужа и жены, ролевых ожиданиях проходит индивидуально в каждой паре. Молодая семья в этот период переживает первый нормативный кризис, в результате которого решается вопрос о сохранении или распаде семьи, что откладывает отпечаток на дальнейшее развитие семейного сценария. Учитывая роль семьи в современном обществе, проблема изучения структуры, механизмов, детерминант и содержательной специфики адаптационных процессов в супружеских парах на заре брака требует всестороннего изучения.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптации супругов и их ролевой адекватностью. Объект исследования – социально-психологическая адаптация супругов. Предмет исследования – связь ролевой адекватности и социально-психологической адаптации супругов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, о том, что уровень социально-психологической адаптации супругов связан с их ролевой адекватностью.

В исследовании приняло участие тридцать супружеских пар, которые проживали совместно в период от одного года до пяти лет. Оценка уровня адаптированности супругов проводилась с помощью русифицированного варианта методики диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и р. Даймонда [4]. Данная методика позволяет определить ряд показателей: адаптированность, дезадаптированность, приятие себя, неприятие себя, приятие других, неприятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, стремление к доминированию, ведомость, внутренний контроль (интернальность), внешний контроль (экстернальность), эскапизм. Для изучения ролевой адекватности супругов применялся опросник «Ролевые притязания и ожидания в браке» А.Н. Волковой [3]. Для оценки взаимосвязей показателей социально-психологической адаптации и ролевой адекватности использовался корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Пирсона). Расчет коэффициента корреляции r-Пирсона мы выполнили с помощью программы «MS Excel». Мы получили коэффициенты корреляции значимые на 0,1%-ном, 1%-ном и 5%-ном уровне

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе определялся уровень социально-психологической адаптации супругов, а именно следующие показатели: адаптированность, дезадаптированность, приятие себя, неприятие себя, приятие других, неприятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, стремление к доминированию, ведомость, внутренний контроль (интернальность), внешний контроль (экстернальность), эскапизм. На втором этапе изучалась иерархия семейных ценностей в супружеских парах, ролевая адекватность супругов. На третьем этапе исследовалась связь показателей социально-психологической адаптации и ролевой адекватности супругов.

Результаты исследования и их обсуждения. В результате анализа полученных показателей социально-психологической адаптации супругов, были получены следующие данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение показателей социально-психологической адаптации супругов, в %													
Уровень выраженности	Адаптированность	Дезадаптированность	Приятие себя	Неприятие себя	Приятие других	Неприятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм
Высокий	76,7	0	93,4	0	66,7	0	26,7	3,4	80,0	0	43,4	13,4	6,7
Средний	23,3	43,4	6,6	36,7	33,3	66,7	73,3	33,2	20,0	40,0	49,9	70,0	56,7
Низкий	0	56,6	0	63,3	0	33,3	0	63,4	0	60,0	6,7	16,6	36,6

Мы провели анализ согласованности семейных ценностей и ролевой адекватности супругов. Согласно методике, ролевая адекватность мужа будет равна разности баллов оценок ролевых притязаний жены и ролевых ожиданий мужа; соответственно, ролевая адекватность жены будет равна разности баллов, характеризующих ролевые притязания мужа и ролевые ожидания жены. Чем меньше разность, тем больше ролевая адекватность супруга(и), и следовательно, ориентации жены (мужа) на личное выполнение определенной функции соответствуют установкам мужа (жены) на активную роль брачного партнера в семье.

В восемнадцати из тридцати пар (60%) ролевая адекватность жены выше, чем ролевая адекватность мужа. В оставшихся двенадцати парах (40%) ролевая адекватность мужа выше, чем ролевая адекватность жены. Таким образом, ролевое поведение жен больше соответствует представлениям их мужей о таковом.

В результате корреляционного анализа была обнаружена связь ролевой адекватности и показателей социально-психологической адаптации.

Так, наиболее тесную связь на 0,1%-ном уровне мы обнаружили между показателями дезадаптации и ролевой адекватности супругов ($r=0,438$, $p<0,001$). Связь на 0,1%-ном уровне мы обнаружили между ролевой адекватностью супругов и эмоциональным дискомфортом ($r=0,476$, $p<0,001$). То есть, чем выше дезадаптация и эмоциональный дискомфорт, тем выше ролевая неадекватность поведения супруга в паре. По мере роста нарушения взаимодействия индивидуума со средой снижается возможность осуществления им своей роли супруга или супруги в конкретных микросоциальных условиях, появляется неприятное тягостное эмоциональное состояние, характеризующееся тревогой, напряженностью, озабоченностью и подавленностью.

На 0,1%-ном уровне нами была обнаружена обратная взаимосвязь показателей адекватности ролевого поведения супругов в паре и такими показателями социально-психологической адаптации как принятие себя ($r=-0,455$, $p<0,001$) и принятие других($r=-0,464$, $p<0,001$). Можно полагать, что осознание человеком своей личности целиком - как её позитивных, полезных качеств, так и её негативных, разрушительных и вредных сторон, помогает адекватнее исполнять семейные роли. Принятие, признание и уважение к самому себе способствует развитию умения выстраивать отношения с другими. Принятие супруга дает возможность глубже понять его ценности, взгляды, мировоззрение, определить согласованность своего поведения с его ожиданиями.

На 1%-ном уровне значимости мы обнаружили связь между неприятием себя и ролевой адекватностью супругов в браке ($r=0,349$, $p<0,01$). Таким образом, чем выше неприятие себя, тем более неадекватно ролевое поведение супруга. Отсутствие согласия с самим собой, нежелание осознать и принять свои сильные и слабые стороны, таланты и некоторые недостатки, снижает возможность для развития и совершенствования качеств, необходимых для гармоничной жизни с конкретным партнером, и снижает качество работы над своими «пробелами» и «промахами», которые можно исправить с пользой для себя и окружающих. На 1%-ном уровне значимости мы обнаружили связь между неприятием других и ролевой адекватностью супругов в браке ($r=0,350$, $p<0,01$). Таким образом, чем выше неприятие других, тем более неадекватно ролевое поведение супруга. Неумение принимать и понимать партнера таким, каков он есть, может привести к нарушению согласованности ожиданий и притязаний между партнерами в браке.

На 1%-ном уровне значимости мы обнаружили связь между внешним локусом контроля (экстернальностью) и ролевой адекватностью супругов в браке ($r=0,381$, $p<0,01$). Склонность приписывать причины происходящих событий внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю) и перекладывать ответственность на других или

обстоятельства не способствует адекватному выполнению роли супруга или супруги в браке.

На 1%-ном уровне значимости мы обнаружили связь между эскапизмом и ролевой адекватностью супругов в браке (r=0,330, p<0,01). Стремление супруга уйти от действительности в мир собственных иллюзий, которое может усугубляться при сильном стрессе, напряженной работе или в любой кризисной ситуации, мешает наладить коммуникацию между партнерами в браке, что может осложнять процесс согласования ценностей и взаимную притирку молодых супругов.

На 1%-ном уровне значимости мы обнаружили обратную взаимосвязь между адаптированностью и ролевой адекватностью супругов в браке (r=-0,407, p<0,01). Таким образом, чем выше развиты способности к внешнему и внутреннему приспособлению к новым условиям и самоизменению, тем больше возможностей для согласования семейных ценностей, ролей, адекватного распределения обязанностей у супругов.

На 5%-ном уровне значимости мы обнаружили обратную взаимосвязь между эмоциональным комфортом и ролевой адекватностью супругов в браке (r=-0,298, p<0,05). Прибывая в состоянии уверенности, покоя, удовлетворенности, супруги могут свободно выражать свои эмоции и получать обратную связь от партнера по общению, тем самым выстраивать отношения, основанные на взаимопонимании и эмпатии, что способствует росту согласованности в понимании семейных установок друг друга и построению системы ролевых функций, удовлетворяющей обоих партнеров.

На 5%-ном уровне значимости мы обнаружили обратную взаимосвязь между внутренним локусом контроля (интернальностью) и ролевой адекватностью супругов в браке (r=-0,302, p<0,05). В случае если человек в большей мере принимает на себя ответственность за события, происходящие в его жизни, объясняя их своим поведением, характером, способностями, он в больше степени осознает собственные возможности в изменении существующего порядка вещей, прикладывает больше усилий для налаживания отношений с супругом, для согласования семейных ценностей и своего поведения с представлениями и ожиданиями супруга.

Итак, анализ связи ролевой адекватности супругов и показателей социально-психологической адаптации позволил сделать следующие выводы:

1.Сравнительный анализ корреляционных структур показателей шкал методики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда и опросника «Ролевые притязания и ожидания в браке» А.Н. Волковой у молодых супругов, позволяет говорить о том, что уровень социально-психологической адаптации связан с ролевой адекватностью супругов.

2. Качественный анализ корреляционных плеяд показателей указанных методик свидетельствует о том, что повышение показателей адаптированности, принятия себя, принятия других, эмоционального комфорта, внутреннего локуса контроля у супругов сопровождается повышением их ролевой адекватности и согласованности ролевых притязаний и ролевых ожиданий мужей и жен. Вместе с этим, повышение показателей дезадаптированности, непринятия себя, непринятия других, эмоционального дискомфорта, внешнего локуса контроля, эскапизма у супругов, наоборот, сопровождается снижением их ролевой адекватности и согласованности ролевых притязаний и ролевых ожиданий мужей и жен.

На современном этапе развития общества семейные ценности, порожденные культурой, остаются уникальными, неповторимыми, их неспособны заменить никакие другие блага. В молодой супружеской паре согласование системы ценностей оказывает огромное значение на процесс становления ячейки общества и каждого из супругов в отдельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволяют выявить ряд важных факторов, влияющих на развитие супружеских отношений, супружеской совместимости, брачно-семейной в частности и социально-психологической адаптации вообще. Результаты нашего исследования могут быть использованы в семейном консультировании для оказания помощи молодым супругам и повышения их адаптивных возможностей.

Список использованной литературы

1. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение,1991. – 256 с.

2. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208с.

3. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкин Т.А.., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.:Речь, 2007. – 360с.

4. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога. 1998. – №1, с. 54-64.

5. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. - Киев : Лыбидь, 1990. - 191 с.

© Е.С.Козинцева, 2014

УДК 159.99

О.Л. Коледова,
к.э.н., доцент кафедры «Финансы и кредит»
Ростовского института (филиала)
ФГБОУ ВПО «Российский экономический
университет имени Г.В. Плеханова»
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

Как известно, в настоящее время происходит все более широкое распространение различного рода технологий во всех сферах жизни и деятельности человека. Этот факт можно признать одной из закономерностей развития современного общества. Наиболее яркими признаками данного этапа существования человечества является стремительный прогресс в области создания и использования новых технологий, а также активизация получения, хранения, поиска и распространения знаний. Все чаще, научное и педагогическое сообщество, как в Российской Федерации, так и в зарубежных странах, активно обсуждает принципиально новое направление в развитии экономики, называя его также «экономикой знаний». Указанным термином обозначают такую модель экономики, при которой знания становятся главным фактором развития страны, ее наиболее ценным и стратегически важным ресурсом.

Очевидно, что становление данного типа экономики формирует необходимость подготовки высококвалифицированной рабочей силы. В свою очередь, для передачи знаний в рамках существующей системы образования, преподаватели также должны постоянно развивать себя профессионально и личностно. Обучить простой грамотности уже недостаточно. Необходимо развитие системы высшей школы, университетов и

колледжей, которые и обеспечивают потребности технологического сектора экономики, а также непрерывное профессиональное развитие преподавателя. Новейшая история свидетельствует о том, что быстрое экономическое развитие таких стран, как Япония, Тайвань, Сингапур, Малайзия, Южная Корея, принявших ориентацию на технологический тип развития экономики, потребовало от этих стран опережающего развития системы образования. Так, например, в Республике Сингапур на 5 млн жителей сегодня приходится 13 университетов. Из них три — это собственные национальные университеты страны, а 10 представляют собой филиалы ряда крупнейших университетов развитых стран мира, которые были созданы по просьбе правительства Сингапура. В Южной Корее в середине XX в. насчитывалось около 15 университетов, а сейчас их количество возросло почти в 8 раз.[3]

Возникает также вопрос эффективности обучения и подготовки специалистов, внедрения новых технологий и подходов в системе образования. В данном аспекте может быть выдвинута гипотеза о том, что акцент при подготовке специалистов, возможно, следует делать не на стимуляции студентов к обучению и освоению определенных предметов, а на создании благоприятных условий для развития уже заложенного в них потенциала, помощи в самоидентификации учащихся, как личностей, нахождении ими смысла в обучении и дальнейшей жизни. Иными словами – формирование внутренней мотивации к личностному росту. Для того, чтобы выполнить данное требование преподаватель по умолчанию должен сам, на собственном примере демонстрировать стремление к развитию, самосовершенствованию и росту внутренней свободы.

Возникает вопрос о том, какие качества следует развивать преподавателю, а затем формировать их у обучающихся. Как известно, проблемами оптимизации использования потенциала личности в наиболее практически применимой форме занимаются такие науки, как социология труда, организационное поведение, теория организации и др. Социология труда вводит понятие «трудового потенциала» личности, позволяя визуализировать, какие конкретно качества и потенции в конечном итоге необходимо развивать.

Компоненты трудового потенциала, по Б. М. Генкину: здоровье, нравственность, творческий потенциал, образование, профессионализм. Трудовой потенциал является существенным фактором взаимодействия субъектов в организации и управлении персоналом.

А.А.Погорадзе со ссылкой на исследование В. Г. Нестерова и Л. И. Иванько определяет такие составляющие в структуре трудового потенциала, как: квалификационный (компетентность, профессионализм); творческий потенциал (интеллектуальные, познавательные способности); коммуникативный потенциал (способность к сотрудничеству); психофизиологический (работоспособность); нравственный потенциал (ценносто – мотивационные потребности); культурно - производственный (личностный); лидерский потенциал; групповой потенциал; потенциал к развитию. Фактически, потенциал это заложенные потенции, возможности к выполнению тех или иных функций при благоприятных условиях развития способностей, задатков, доведения их до умений, навыков. Более узкое понятие в сравнении с понятием «потенциал» — человеческий капитал — отражает качества, которые могут стать источниками доходов для человека, предприятия и государства. При этом согласно экспертным оценкам, всего 3-5% трудового потенциала специалистов используется в инновационных процессах. [4]

Все указанное говорит о том, что в настоящее время существует актуальная потребность в разработке и внедрении технологий, позволяющих развивать инновационную восприимчивость, как преподавателя, так и тех, кого он обучает. Представляется, в качестве одной из таких технологий может быть рассмотрена самоорганизация.

Ранее считалось, что процессы самоорганизации и самоуправления возникают, как ответ на воздействие каких – либо внешних и/или внутренних факторов и вступают в конфронтацию с существующей системой управления. Однако в конце 1980 – х годов появились исследования, демонстрирующие тот факт, что самоорганизация может стать значимым конкурентным преимуществом компаний. Исследования последних лет показывают, что 79% компаний из списка «Fortune 1000» и 81% производственных организаций постоянно используют подобные «усиленные», «самоуправляемые» или «автономные» группы.[5] Широта их использования заставляет активно изучать лучшие методы создания таких команд для того, чтобы увеличить их продуктивность и эффективность.

Конечной целью применения тех или иных технологий самоорганизации является повышение эффективности использования потенциала, как каждого сотрудника, так и рабочих групп в целом. Понятие эффективности вообще является достаточно спорным, поэтому для упрощения воспользуемся характеристиками эффективной группы, предложенными Хиротака Такеши и Икуро Нонака: «встроенная» нестабильность, т.е. нестабильность, являющаяся органической частью структурной организации; самоорганизующиеся проектные команды; конкурентное (перекрестное) выполнение некоторых частей проекта; многоуровневое и многофункциональное обучение; менеджеры таких команд осуществляют контроль, позволяющий уйти от хаоса и снизить влияние нестабильности, но при этом избегают подавления креативности и спонтанности, наставничество или внутреннее обучение в организации. [1]

Предполагается, что применение технологий самоорганизации передает ответственность за исполнение задачи на каждого из членов команды, каждый сам решает: что и каким образом он может сделать, какие дополнительные ресурсы привлечь, как это сделать и т.п. В конечном итоге тем самым и обеспечивается эффект самоорганизации. В сущности, нет принципиальной разницы в том: применять технологии самоорганизации при выпуске программного обеспечения и в сфере высоких технологий или при решении каких либо других задач в другой сфере. Можно предположить, что закономерности будут выявляться одинаковые.

Можно согласиться с тем, что ситуация в ВУЗах и системе высшего образования также может быть названа критической. «Выживаемость» знаний студентов составляет порядка 10% к моменту окончания ВУЗа. Фактически работодателям приходится просто «с нуля» готовить выпускников. Одной из причин столь низкой эффективности процесса обучения является отсутствие заинтересованности и ответственности самих студентов в получении знаний. Проблемы внедрения процессов самоорганизации в систему высшего образования поднимаются в работах таких авторов, как С. П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малецкий.[2] Однако при том, что признается необходимость изменений, вопрос о технологиях внедрения самоорганизации остается открытым.

С целью экспериментального исследования для двух групп студентов 4 и 5 курсов двух ВУЗов Ростова – на – Дону был разработан алгоритм, включающий следующие этапы: формирование списка вопросов, подлежащих изучению, согласно стандарту изучаемой дисциплины; подготовка электронных материалов; разделение студентов на группы по 5-7 чел; выбор «представителя группы»; определение темы и выдача задания; самостоятельная работа студентов; групповая работа студентов в аудитории; доклад одного из членов группы по результатам обсуждения; групповое обсуждение; ретроспектива.

Проведение занятий по разработанной методологии, позволило выделить ряд проблем, возникающих при внедрении самоорганизации в деятельность рабочих групп:

а. Личная привычка к роли преподавателя. «Классика» педагогики уподобляет студента сосуду, который преподавателю необходимо наполнить. Преподавателю было

трудно отойти от шаблонного текста лекции и участвовать в обсуждении. Появлялось желание остановить обсуждение, повысить голос и т.п.

b. Осознание собственных пробелов в знаниях, необходимость собственным примером демонстрировать гибкость поиска ответов и решений на вопросы, которые возникали и не решались группой.

c. «Прицепы» и «имитаторы». Активно работает только часть группы, остальные имитируют бурную деятельность, преследуя в процессе групповой работы свои цели. Например, желание пообщаться или выделиться, почувствовать власть и т.п.

d. Нарушение законов групповой динамики, которое заключается в том, что на вопрос «Кто будет представителем группы?» вызывается один человек, а по факту потом появляется неформальный лидер, удовлетворяющий какие – то иные запросы группы.

e. Низкая квалификация, которая становится причиной неуверенности в себе и препятствием для активной включенности в рабочий процесс.

f. Формирование «поля открытости» и управление им. В какой-то период в группе происходит «момент истины» - максимальная открытость и заинтересованность. Если в этот период допустить ошибку, то включаются психологические защиты и продуктивность группы резко снижается.

g. Усталость и отвержение алгоритма ретроспективы на каждой встрече. Уже сама необходимость реализовывать одну и ту же схему вызывала бурную негативную реакцию.

На основе результатов проведенного эксперимента можно остановимся на некоторых аспектах профессионального и личностного роста, которые кажутся наиболее значимыми для эффективной работы преподавателя с учащимися.

1. Для создания атмосферы доверия, привлечению к участию в обсуждениях, устранению препятствий, визуализации проблем, преподаватель должен иметь практические навыки из области психологии: знать базовые теории личности (Фрейд, Берн), основы и закономерности групповой динамики, основы конфликтологии.

2. Развивать и использовать эмоциональный интеллект - способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией. По определению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих (модель способностей). В случае работы с группой студентов развитие эмоционального интеллекта позволит вовремя отследить негативные эмоции и недовольство, поддержать продуктивные и позитивный настрой группы и т.п.

3. Развивать собственную креативность, гибкость мышления и поддерживать постоянное стремление к саморазвитию.

Очевидно, что развитие преподавателя в указанных направлениях будет способствовать, как личностному росту, так и повышению профессионального уровня, лучшей реализации обучающих функций. В конечном итоге, можно прогнозировать рост эффективности процесса образования в целом, более стойкое закрепление полученных знаний, а также применение учащимися полученного в ходе занятий опыта на практике в трудовой жизни.

Список использованной литературы

1. Икуиро Нонака, Хиротака Такеши Компания, создающая знания: Как японские компании создают продвижение и развитие инноваций. – Издательство Оксфордского университета, 1995. – 304 с.

2.Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего.– М.:Едиториал УРСС, 2003 г. – 288 с

3. Колин К. К. Становление информационного общества как фактор развития человеческого потенциала и повышения эффективности его использования; Информационное общество, 2008, вып. 5-6, с. 72-77. Электронный ресурс http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/63191f1cf817e9d1c325757600415511

4. Оруджева А.А. Инновационная восприимчивость как фактор развития трудового потенциала, автореферат диссертации на соискание звания к.э.н., 2012

5. Самоорганизующиеся команды управления, публикации, 2008 Электронный ресурс http://www.oferto.ru/story-16.html

© О.Л. Коледова, 2014

УДК 7967012.68

О. А. Кузичкина
Студентка 5 курса кафедры информационных систем и технологий
Институт информационных технологий и телекоммуникаций
ФГАОУ ВПО «Северо – Кавказский федеральный университет»
Г. Ставрополь, Российская Федерация

КРОССФИТ КАК СИСТЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

На любом поле сражения победа, как правило, приходит благодаря тщательному планированию, упорному труду и самоотверженности спортсменов. И успешная подготовка атлетов не является исключением из правил. Все, кто преуспел в том или ином виде спорта, занимался по хорошо спланированным долгосрочным тренировочным программам в течение нескольких лет. Подготовка к «битвам» на полях спортивных сражений характеризуется постоянными тренировками с постепенным увеличением нагрузки. Параллельно с этим идет регулярная работа по активизации потенциальных возможностей спортсмена для достижения высоких результатов.

Долгое время многие тренеры утверждали, что выполнение с раннего возраста физических упражнений, специфических для того или иного вида спорта, является лучшим концептуальным подходом к разработке оптимальной тренировочной программы. Специалисты, работающие в области спортивной физиологии, взяли за основу эту концепцию. И по сей день этой старой концепции придерживаются отдельные тренеры, превратив ее в один из основных принципов тренинга. Они считают, что для получения скорейших результатов или применения тренировочной программы необходимо делать следующее:

– Подвергать стрессу энергетическую систему, которая является доминирующей для данного вида спорта. Например, спринтер должен совершать забеги на короткие дистанции, а бегун на длинные дистанции должен тренировать только аэробную составляющую энергетической системы.

– Отрабатывать специфическую межмышечную координацию. Это подразумевает необходимость выбора для атлетов упражнений, схематически повторяющих характерные для соответствующего вида спорта движения. При этом используются только те группы

мышц, развитие которых необходимо для повышения уровня спортивного мастерства[1, с. 5].

Но также необходимо и развитие общих физических показателей юных спортсменов. Одна из возможных методик функциональной подготовки атлетов это кроссфит.

Кроссфит – это программа тренировок, комплекс фитнес упражнений, разработанный для проработки всех мышечных групп, воспитания силы и выносливости спортсмена. Они включают в себя элементы из интервальных тренировок высокой интенсивности, тяжелой атлетики, плиометрики, пауэрлифтинга, гимнастики, гиревого спорта, художественной гимнастики и других видов упражнений[2].

Любой сведующий в этой области человек сразу может сказать, что кроссфит – это вид спорта, которым преимущественно занимаются представители бодибилдинга, фитнеса или пауэрлифтинга. В сущности так и есть. Это направление спортивной мысли находится на пути своего становления (первые комплексы были разработаны только в 2000 году). Но никто не говорит, что вводы (комплекс упражнений эквивалентный сету в фитнесе) обязательно должны включать работу с большими весами или серьезными упражнениями пауэлифтинга.

Опираясь на свой спортивный опыт, могу сказать, что большинство из тех упражнений, которые включаются в кроссфитовские комплексы, выполнялись мною и спортсменами моей группы, начиная с этапа «начала занятия спортом» (в моем конкретном случае активные занятия спортом начались в возрасте 9 лет). Единственным отличием является степень интенсивности. Предлагая эту систему, как способ подготовки, считаю нужным отметить, что здесь важно иметь хотя бы средний уровень ОФП, то есть примерный биологический возраст 13-14 лет.

Комплекс упражнений для возрастной группы представленной выше включает в себя следующие вводы:

Первый ввод:

– махи гирей;

– бёрпи (упражнение похожее на привычное для нас отжимание от пола, только после каждого отжимания необходимо подтянуть ноги к груди, из этого положения выпрыгнуть вверх, при этом совершая хлопок руками над головой).

Второй ввод:

– тяга «сумо» к подбородку (приседания с подтягиванием гири);

– отжимания от скамейки;

– «лыжи» (проработка рук).

Третий ввод:

– фронтальные приседания;

– запрыгивания на тумбу;

– упражнение для мышц брюшного пресса «скрепка».

Данный комплекс был представлен чемпионкой Москвы по фитнес-бикини Алёной Надеждиной в видеоролике для канала Yougifted Russia. Но он также вполне приемлем и для тренинга юных спортсменов, так как включает в себя вполне выполнимые упражнения для данной возрастной группы.

Для многих видов спорта детские и юношеские тренировочные программы должны составляться так, чтобы быть направленными, прежде всего на разностороннее физическое развитие юных атлетов, а не на раннюю спортивную специализацию[1, с.16]. Поэтому я считаю, что кроссфит – это вполне приемлимый вид функционального тренинга для начинающих спортсменов.

Список используемой литературы:

1. Тудор О. Бомпа Подготовка юных чемпионов – Москва ИСТ Астрель, 2003.
2. Кроссфит [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https:// ru.wikipedia.org/wiki/ %D0%9A%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D1%84%D0% B8% D1%82.

© О. А. Кузичкина, 2014

УДК 374

Л.А. Кузнецова,
Г.Ульяновск,РФ,

К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

Президент РФ В.В. Путин обратил внимание на важность дополнительного образования в развитии личности ребенка и в своем обращении Федеральному собранию от 04.12.14 г. отметил следующее: «Каждый ребенок, подросток, должен иметь возможность найти себе занятие по душе. В этой связи не допустимо свертывание системы внешкольного дополнительного образования. Центры художественного, технического, музыкального творчества — это огромный ресурс развития личности».

Талантливые дети — достояние нации, и мы, взрослые, должны предусмотреть дополнительные возможности поддержки для тех, кто уже в подростковом возрасте проявил склонность к техническому и гуманитарному творчеству...

Именно дополнительное образование является той нишей, где ребёнок может реализовать свои потребности и интересы, проявить самостоятельность и ответственность, сформироваться как личность. Одним из способов самовыражения, создания индивидуального стиля, воплощения замыслов в реальность является декоративно прикладное творчество.

Программы художественно-эстетического дополнительного образования детей способствуют созданию условий для формирования творческой личности посредством обучения разнообразным видам деятельности. Ведущая идея программ — создание комфортной среды обучения, развитие способностей, творческого потенциала каждого ребенка и его самореализации.

Реализация программ подразумевает формирование и развитие основ духовно-нравственной культуры, личностное и интеллектуальное развитие учащихся, развитие их творческих способностей и инициатив самосовершенствования, сохранение и укрепление здоровья детей.

С первых занятий важно приучить ребенка к вежливости и уважению, прежде всего, к сверстникам, педагогу, родителям, старшему поколению, традициям и т.д. Ведь что такое дополнительное образование? Это создание благоприятных условий для органичного сочетания воспитания, обучения и развития личности ребенка во внеурочное время. Необходимо выйти на новый качественный уровень в организации и реализации дополнительного образования детей, соответствующий современному этапу общественного развития. К сожалению, пока зачастую весь педагогический процесс держится на энтузиазме педагога, у которого нет уверенности в завтрашнем дне.

В данной статье хотелось бы поделиться опытом работы автора по изготовлению совместно с детьми разнообразных изделий из бумаги. Мы выбрали данный материал, поскольку бумага испокон веков была доступным и актуальным материалом для творчества. Включив в программу дополнительного образования учащихся разнообразные техники работы с бумагой (такие, как аппликация, оригами, квиллинг, декупаж, плетение из бумажных трубочек, работа с бросовым и резервным материалом), мы получаем

возможность раскрыть обучающимся всю красоту и богатство современного рукоделия, опираясь на истоки народного творчества. Программой предусмотрено также использование нетрадиционных форм организации учебно-воспитательного процесса: конкурсы, выставки, экскурсии, игры, ярмарки, беседы и т.д.

Система дополнительного образования должна быть гибкой, отвечающей современным запросам общества, способной быстро развиваться и подстраиваться под новые реалии, чутко реагировать на изменения в интересах детей и родителей. Поэтому при составлении программы необходимо учитывать все художественно-эстетические направления, использовать инновационные технологии, интегрированный, экспрессионный, ценностный, культурологический, личностно-ориентированный подходы. Все разделы программы должны быть взаимозаменяемыми, подразумевающими творчество педагога и учащихся. Самообразование педагога даёт возможность творить вместе с ребенком, изучая все новые и новые технологии и техники. При поддержке родителей появляется возможность развивать материальную базу и использовать новые направления, благодаря чему дети смогут творчески самореализовываться. По нашим наблюдениям, учащиеся-подростки интересуются всем новым, хотят попробовать свои силы в самых разных видах творческой деятельности, проявить себя, увлекаются и успешно развиваются в выбранном ими направлении.

Любимое дело в дальнейшем, возможно, перерастёт дело всей жизни. И возможно в дальнейшем, уже во взрослой жизни, увлеченные творческие родители уделят максимум внимания, любви и понимания новому поколению в повседневной жизни при совместной творческой активности.

Литература

1. Арябкина И.В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы на основе личностно-ориентированного подхода. Теоретические аспекты. Монография.- М., 2010. – 184 с.

2. Арябкина И.В., Марковцева О.Ю. Ценностные смыслы подготовки будущих учителей начальной школы к культурно-эстетическому взаимодействию с младшими школьниками в условиях педагогического вуза// Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. №2. С.191-197.

3. Чижикова Л.П. «Конструирование и моделирование». – М., 2001.

© Л.А. Кузнецова , 2014

УДК 376.23

Ю.А. Кулькова, О.В. Сафонова,
студент факультета педагогики, психологии и социальных наук
Пензенский государственный университет
к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология дошкольного, начального и дефектологического образования»,
Г. Пенза, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ГОЛОСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема нарушений голоса у детей остается актуальной, так как голос имеет важное значение в развитии ребенка, формировании его как личности, в общении со сверстниками и взрослыми.

О.С. Орлова характеризует голос как совокупность звуков, производимых голосовым аппаратом человека. Звук голоса - это колебание частиц воздуха, распространяющееся в виде вибрации волн сгущения и разрежения [2].

Е.В. Лаврова утверждает, что голос человека оказывает существенное влияние на коммуникационное взаимодействие людей, так как в случае его нарушения снижается разборчивость и внятность речи и, следовательно, затрудняется ее восприятие окружающими. Способность говорить и выражать свои мысли не может осуществляться без полноценного развития голоса [1].

Детский церебральный паралич - тяжелое заболевание центральной нервной системы. При детском церебральном параличе нарушается взаимодействие систем регуляции произвольных и непроизвольных движений в скелетной и речевой мускулатуре.

Характерной особенностью детей с детским церебральным параличом является нарушение голоса. Наиболее часто отмечаются недостаточная сила голоса, отклонения тембра голоса, слабая выраженность или отсутствие голосовых модуляций. В этих случаях у ребёнка голос слабый, тихий, иссякающий в процессе речи. Он может быть глухим, назализированным, хриплым, монотонным, сдавленным, тусклым, гортанным, форсированным, напряжённым, прерывистым. Ребенок не может произвольно менять высоту тона.

Мы выбрали данную тему для своего исследования, так как развитие голоса у детей с детским церебральным параличом актуально на сегодняшний день, поскольку голос оказывает влияние на разборчивость и плавность речи в процессе коммуникации, формирование личности ребёнка с ДЦП.

Констатирующее исследование проводилось в октябре 2014 г. в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 21» г. Пензы. В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом и 8 сверстников с нормальным развитием.

Целью эксперимента являлось изучение особенностей голоса детей по таким показателям, как сила; высота; носовой тембр; восприятие и воспроизведение тембра.

Нами были использованы методики Е.Ф. Архиповой: «Обследование модуляций голоса по высоте», «Обследование модуляций голоса по силе», «Выявление назального тембра голоса», «Методика восприятия тембра», «Методика воспроизведения тембра голоса».

Проведённое нами исследование включало в себя два этапа. На первом этапе мы проводили диагностику состояния показателей голоса у детей с детским церебральным параличом.

После анализа полученных результатов, мы выявили, что часть детей воспроизводила изолированные звуки и звукоподражания животных и их детенышей с понижением и повышением высоты голоса. При необходимости поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на графическое изображение или движения руки дети произносили звуки либо только повышая, либо только понижая голос. Трудности возникали у большинства детей при воспроизведении звуков и звукоподражаний приближающихся или удаляющихся парохода, самолета, машины, имитация звука самолета одинаково звучала на разных расстояниях. Подавали громкий голос кукушки и жука, когда они находились далеко. Нарастание силы голоса, приближающего транспорта, животных, насекомых и птиц изображали так, что они удалялись. Все дети при показе как воет сирена произносили звук [У] с нарастанием силы голоса, но при этом потом не следовало шепотное произношение. У всех детей при назывании картинок, ответах на вопросы по картинкам и повторе за логопедом слов, предложений зажав нос пальцами гипо - или гиперназализация звуков не отмечалась. Дети правильно соотносили междометия с

нужной схемой лица человечка, но в замедленном темпе. Большинство детей при прослушивании одного и тоже предложения не могли показать сразу соответствующую картинку. Большая часть детей при прослушивании голосов людей разного возраста не верно показывали соответствующие картинки. При передаче междометиями эмоционального состояния затруднялись отвечать. Некоторые дети передавали тембр голоса, который характерен для зайца, волка, медведя и лисы после нескольких проб, другие без эмоциональной окраски. Многие дети нуждались в активной помощи экспериментатора.

На втором этапе нашего эксперимента мы проводили диагностику состояния показателей голоса у детей без двигательных нарушений.

Анализ полученных данных показал, что по показателям состояния высоты, силы, назального тембра, восприятия и воспроизведения тембра голоса все дети без двигательных нарушений показали лучший результат.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что по показателям состояния голоса дети старшего дошкольного возраста с ДЦП значительно отстают от своих сверстников с нормальным развитием.

Проведя исследование, мы выявили следующие особенности показателей состояния голоса детей с ДЦП, которые выражались в неумении:

- осуществлять постепенное движение мелодии снизу вверх и сверху вниз;
- постепенно изменять силу (громкость) голоса от громкого произношения к среднему и тихому;
- определять характер звучания тона (разнообразные эмоциональные состояния) на слух;
- изменять тембр (окраску) голоса в зависимости от подражания персонажу.

Благодаря сделанным выводам выявлена необходимость коррекционной работы по развитию показателей голоса у детей с ДЦП.

Список использованной литературы:

1. Лаврова, Е. В.Нарушения голоса: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е. В. Лаврова, О. Д. Коптева, Д. В. Уклонская. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.

2. Орлова, О. С. Нарушения голоса у детей: учеб. - метод. пособие / О. С. Орлова. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005.

© Ю.А. Кулькова, О.В. Сафонова, 2014

УДК 378.4

А.А. Курзякова
магистрант кафедры Информатики и прикладной математики
Казанский национальный исследовательский технологический университет
г. Казань, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Жизнь современного человека невозможно представить без использования информационных технологий. Свободный доступ любого гражданина к источникам информации и высокий уровень информационного обслуживания способствуют

интеллектуализации всех видов человеческой деятельности. Это позволяет создать качественно новую информационную среду, обеспечивающую развитие человека [1].

В настоящее время средства мультимедиа востребованы в сфере образования. В широком смысле, термин «мультимедиа» означает спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия пользователя.

На сегодняшний день с помощью компьютера в рамках учебного процесса можно создавать целостную обучающую среду. Использование мультимедиа позволяет усилить наглядность изучаемого материала, сформировать красочный, объемный образ, активизировать креативный подход к обучению, сочетать разнообразные средства обучения, насытить урок информацией. Применения информационных технологий так же позволяет повысить интерес к дисциплине, углубить знания и мотивировать к обучению, интенсифицировать процесс образования, увеличить скорость восприятия, понимания и глубину усвоения новых знаний Но в то же время средства мультимедиа имеют некоторые недостатки [2].

Применение и создание средств мультимедиа в настоящее время не имеет единой методологии. Данный аспект помогает развитию креативности, но в то же время является недостатком. В каждом вузе имеются собственные разработки по созданию и применению мультимедиа, но единого подхода для всех нет. Нет также и единой большой сетевой системы, обеспечивающей мультимедийную связь образовательных технологий с доступом к информационным базам. Все имеющиеся мультимедийные технологии обучения – авторские [3]. В связи с этим следует выполнить огромную работу, чтобы определить, как наилучшим образом организовать учебный процесс при взаимодействии с большой информационной системой.

Создание элементов мультимедиа средств, например аудио- и видеографики, - весьма трудоемкий процесс. Не каждый преподаватель может создать компьютерную программу с учетом особенностей дизайна, психологического восприятия. Создание средств мультимедиа требует много времени. Грамотное использование готовых мультимедийный разработок так же является проблемой для многих преподавателей. Некоторые обучаемые, а также и преподаватели, особенно в зрелом возрасте, не имеют навыков работы с различными средствами мультимедиа. Специальная команда дизайнеров, программистов и психологов не сможет создать продукт, который будет содержать необходимую информацию для осуществления образовательного процесса [4].

Обилие материала может вызвать рассеивание внимания. Некоторые обучающиеся не обладают умением сконцентрировать свое внимание на главном. Представление материала, основанного на гипертексте, способно увести обучаемого от нужного поиска, отвлечь внимание на ссылочные материалы. Часто представление материалов бывает запутанным и сложным.

«Обратная связь» с пользователем при использовании мультимедийных средств обучения, весьма ограничена. Обычно она представлена какими-либо формами контроля, не поддерживает возможности динамического выбора стратегий обучения. Такое средство обучения не в состоянии определить индивидуальные потребности и трудности обучаемому. В данном ракурсе компьютер уступает очному преподаванию, он может лишь расширить возможности обучения. Соответственно, мультимедиа не может стать единственным методом обучения ввиду своей ограниченности для изучения некоторых наук.

Одной из проблем, встающих перед обучением с использованием средств мультимедиа, является отсутствие необходимых аппаратных и программных ресурсов. Мультимедийные

средства обучения предъявляют с каждым последующим шагом в своем развитии все более высокие требования к качеству используемых информационных и коммуникативных технологий.

Мультимедийные средства обучения совместно с услугами Интернета открывают огромные возможности повышения эффективности процесса обучения. Но технические сбои в работе Интернета негативно сказываются на процессе обучения. Недостаточная скорость передачи приводит к низкому качеству получения информации, а отсутствие систематизации в Интернете приводит к трудностям в поисках необходимой информации. Кроме того, недостатком является неточность ряда материалов (частые ошибки в электронных библиотеках), обилие ненужной информации.

Информатизация образования изменила роль преподавателя, т.к. он уже не единственный источник знания, а становится помощником в образовательном процессе. Ему необходимо разрабатывать индивидуальные стратегии обучения, которые позволяют обучающемуся становится активным участником учебного процесса. Чаще всего, мультимедиа используется как простое переложение с помощью компьютерных средств стандартной программы обучения [5].

Использование мультимедийных средств обучения предоставляет новые уникальные возможности развития умений и навыков, улучшения качества образования. Мультимедиа наряду с перспективами, вносит и ряд негативных моментов. Основными недостатками являются рассеивание внимания, сложность формирования обратной связи, недостаточная доступность и т. д.

Таким образом, одним из возможных путей устранения данных недостатков, является создание многоуровневой системы переквалификации преподавательского состава, создание кадров, ориентированных на разработку и создание, на эффективное и грамотное использование средств мультимедиа в образовательном процессе.

Список используемой литературы:

1. Вяткина И.В. Курзякова А.А. Мультимедийная поддержка как средство интенсификации образовательного процесса в технологическом университете // Сборник материалов Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых VII «Нугаевские чтения», 5-6.12.14г. - с.356-357

2. Низамутдинова Г.Ф., Хайруллина Э.Р. Информационные технологии в профессиональном образовании бакалавров туризма // *Инновационное развитие современной науки*: сборник статей Международной научно практической конференции / отв. ред. А.А. Сукиасян, 2014. – с.3-7.

3. Елистратова Н.И. Некоторые проблемы применения мультимедиа в системе высшего образования // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. №26, 2010.

4. Вяткина И.В., Колобаева Н.А., Гарифуллина Н.К., Хайруллина Э.Р. Информационно-коммуникативные технологии как способ интенсификации образовательного процесса бакалавров в технологическом университете // Вестник Казанского технологического университета. Т.17 №11, 2014. - С.224-229.

5. Вяткина И.В. Курзякова А.А. Влияние интерактивной образовательной среды на интенсивность учебного процесса на уроках «Технология» // Сборник статей Международной научно-технической конференции «Педагогика, психология и обществознание – 2014» , 29-31.10.2014. - с.15-19.

© А.А. Курзякова, 2014.

УДК 37.047

А.В. Лексина
к.ф.н, доцент кафедры педагогики
А.В Леонова
к.п.н., доцент кафедры педагогики
ГАОУ ВПО «Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт»
г. Коломна, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИХ АДАПТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Интеграция современного образовательного пространства в пространство социально-экономическое актуализирует рассмотрение проблемы профессиональной ориентации будущего учителя в контексте изменений экономических потребностей социума.

Основными целями профориентационной работы со студентами являются: создание условий для формирования обоснованных индивидуальных профессионально-образовательных планов будущих выпускников вуза и их закрепление в системе образования в соответствии с рынком труда на основе личностно-ориентированного подхода. В соответствии с установленными целями основными задачами профориентационной работы с будущими учителями являются: организация и осуществление взаимодействия с образовательными учреждениями общего среднего, среднего профессионального образования; высшего профессионального образования; установление и поддержание тесных связей органами образования города и района, государственной службы занятости населения и др.; осуществление координации профориентационной работы Учебно-методического управления, факультетов, кафедр; обеспечение удовлетворения потребностей студентов в углубленном изучении предметов, в том числе в платных услугах факультета дополнительных педагогических профессий; установление стабильных связей с социальными партнерами и конечными потребителями профессиональной подготовки учителей.

Система профориентационной работы вуза состоит из взаимосвязанных компонентов, в качестве которых выступают такие направления профориентационной работы (М.А. Бендюков, М.Н. Ермоленко, Н.Н. Захаров, В.А. Мижериков, А.С. Мутырова, В.Д. Симоненко и др.) как: профессиональное просвещение; профессиография; профессиональное воспитание; профессиональная диагностика; профессиональная консультация; профессиональный отбор (подбор); социально-профессиональная адаптация.

Профессиональное просвещение в условиях вуза предполагает формирование у будущих учителей целостного, многопланового представления о педагогической профессии, на основе которого формируются положительное отношение к педагогической деятельности, устойчивые профессиональные интересы. Профессиональное просвещение включает в себя профессиональную информацию, целью которой является обеспечение будущих учителей реальной информацией о потребностях различных регионов в педагогических кадрах, условиях труда, требованиях, предъявляемых педагогической профессией к психофизическим качествам личности, способах и путях ее получения, оплате труда, коррекция тех искажений, которые вносит стихийный процесс получения информации (средства массовой информации, родственники, знакомые и др.). Вся эта информация приобретает для будущего учителя побудительную направленность и может быть охарактеризована как профагитация. Ее задача – вызвать у студентов педагогического вуза

желание закрепиться по его окончанию в системе образования. Задача профпропаганды – «исправить идущее вразрез с потребностями экономики страны и общества отношение» к педагогической профессии и сформировать новое [6, с. 46].

Формирование сознательной ориентации студентов педагогического вуза на педагогическую профессию возможно только лишь при тех условиях, что планирование работы по профессиональному просвещению будет осуществляться в соответствии с профессиональной диагностикой; работа по профпропаганде и последующей профагитации будет проводиться умело, с большим педагогическим тактом, без какого-либо нажима; главным принципом профпросвещения должна стать его связь с жизнью.

Основными формами профессионального просвещения являются встречи с учителями, управленцами образования различных уровней; лекции по теории и методике обучения и воспитания, истории педагогики и образования и т.п.; беседы, охватывающие круг вопросов, интересующих самих студентов, и проводимые кураторами групп, преподавателями, представителями администрации вуза.

Ряд исследователей полагает (Н.Н. Захаров, В.Д. Симоненко), что важнейшей составляющей системы профориентации является профессиография. Целью профессиографии, применительно к педагогической профессии, является ее описание с учетом изменения характера и содержания педагогического труда под воздействием различных факторов (модернизация, реформирование, информатизация системы образования и др.), создание профессиограмм (учителя начальных классов, общеобразовательной школы, социального педагога и др.).

Профессиограмма представляет собой особый информационный базис профессионального просвещения, который должен систематически обновляться, поскольку от уровня его разработанности зависит эффективность всей системы профессиональной ориентации.

Профессиональное воспитание будущего учителя должно быть теснейшим образом взаимосвязано с профессиональным просвещением и имеет целью воспитание профессионального долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства, педагогической этики и других личностных качеств педагога. Сущность процесса профессионального воспитания составляет работа по решению таких задач, как овладение будущим учителем теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, предварительная апробация правильности выбора, развитие профессиональных способностей.

Практически все учебные курсы психолого-педагогического цикла, методика преподавания различных дисциплин должны быть профессионально направлены, т.е. могут выполнять функции профессионального просвещения и профессионального воспитания. Выполнение данных функций в значительной степени зависит от умений преподавателя связать профориентационный материал с программным, сформировать положительное отношение у студентов к педагогической деятельности. Профессиональное воспитание может осуществляться как в процессе учебной деятельности, так и во внеучебной. На протяжении всего периода обучения в педагогическом вузе должны организовываться встречи, экскурсии, беседы с работниками системы образования, важным условием эффективности которых является взаимосвязь педагогического вуза с органами управления системы образования и образовательными учреждениями. Особо важное место занимает педагогическая практика, в процессе которой происходит усвоение норм человеческих отношений, овладение опытом взаимоотношений в педагогическом коллективе [4, с. 30].

Профессиональная диагностика представляет собой процесс изучения характерных особенностей личности студента и студенческой группы (ценностные ориентации,

интересы, потребности, склонности, способности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональные намерения, мотивы выбора профессии учителя, черты характера, темперамент, состояние здоровья).

Результаты систематических наблюдений за студентами в процессе учебной и внеучебной деятельности, бесед, интервью, анализа документов и продуктов их деятельности, анализа практических действий, анкетирования, тестирования, экспериментов и других методов профессионально-педагогической диагностики служат основой для определения целей, задач, форм, методов профориентационной работы, ее планирования и корректировки.

Профессиональная консультация, в широком смысле слова, может быть определена как система оказания действенной помощи в трудовом самоопределении будущих учителей, основанная на изучении личности (А.С. Мутырова). Выделяют следующие виды профконсультации:

- справочная консультация (студентам сообщается о каналах трудоустройства, требованиях к приему на работу, системе оплаты труда, перспективах профессионального роста, возможностях повышения квалификации и переподготовки);
- диагностическая консультация (направлена на изучение личности студента, его интересов, склонностей, способностей с целью выявления их соответствия педагогической профессии);
- формирующая (уточняющая) профконсультация (основная задача – утвердиться в профессиональном выборе, ознакомиться с будущими условиями своей деятельности при обучении в вузе или непосредственно при поступлении на работу);
- медицинская профконсультация (направлена на выявление состояние здоровья студента, его психофизиологических свойств в отношении к избираемой профессии; при необходимости его переориентацию на другую или близкую к избранной область деятельности) [1, с. 69-70].

Профессиональная консультация по форме проведения может быть коллективной, групповой и индивидуальной.

Профессиональный отбор (подбор) будущих учителей проводится на основании данных профессиональной диагностики в вузе или в образовательных учреждениях и имеет целью выявление пригодности педагога к конкретному виду педагогического труда. Он предусматривает отбор педагогических работников с определенными личностными качествами, необходимыми для выполнения наиболее сложных и ответственных трудовых операций (школы-интернаты, колонии для несовершеннолетних, закрытые учебные заведения, особый контингент учащихся: одаренные дети, дети-инвалиды, дети группы риска, социально-дезадаптированные дети, дети, нуждающиеся в дополнительных образовательных услугах и др.). По убеждению Н.Н. Захарова, отказ в трудоустройстве в данном случае следует рассматривать как стремление оградить индивида от нежелательных, возможно, трагических последствий стихийного отбора. Профессиональный отбор (подбор) может включать такие способы определения степени подготовленности к выполнению трудовых функций как собеседование, тестирование, стажировка.

Социально-профессиональная адаптация будущего учителя представляет собой активный процесс его приспособления к конкретному образовательному учреждению, новому социальному окружению, условиям и особенностям педагогической работы. Признаками социально-профессиональной адаптации учителей, по мнению ряда исследователей, являются сохранение и дальнейшее развитие способностей к педагогической деятельности, совпадение общественной и личной мотивации труда.

На этапе социально-профессиональной адаптации выявляются недостатки предшествующей профессиональной ориентации и профессиональной подготовки, осуществляется процесс формирования новых установок, потребностей, интересов в сфере труда, выявляется, насколько жизненные планы оказались реальными. Адаптация является своеобразным критерием эффективности профориентационной работы с молодёжью [2, с. 96].

В социально-профессиональной адаптации А.С. Мутырова выделяет две взаимосвязанные стороны: профессиональную и социально-психологическую. По ее мнению профессиональная адаптация включает в себя овладение необходимыми педагогу знаниями, умениями, навыками, умением быстро ориентироваться в различных производственных ситуациях, контролировать и программировать свои действия. Социально-психологическая адаптация, по мнению В.П. Беспалько, состоит в приспособлении молодого специалиста к правилам поведения, действующим в конкретной социально-профессиональной группе.

Процесс социально-профессиональной адаптации у каждого протекает по-разному: продолжается различными периодами, определяется различными внутренними (мотив деятельности, профессиональная компетентность, степень развитости коммуникативных и личностных качеств и др.) и внешними (благоприятное (неблагоприятное) отношение со стороны администрации школы, родителей; здоровый (нездоровый) морально-психологический климат в коллективе учителей; бытовая устроенность (неустроенность) молодого учителя и др.) факторами. Многие исследователи полагают, что начало процесса социально-профессиональной адаптации закладывается еще в школе (через подготовку к труду, выбор профессии). Второй период – профессиональная подготовка. Третий - начало трудовой деятельности.

В вузе процесс адаптации будущего учителя к профессиональной деятельности реализуется через различные виды практик в реальных условиях школы. Педагогическая практика, являясь по структуре, содержанию, многообразию отношений аналогом профессиональной деятельности учителя, интенсифицирует процесс профессионального становления учителя, его самообразования, позволяет проверить степень подготовленности и пригодности к педагогической деятельности. Как было указано выше, важным фактором, помогающим будущим учителям адаптироваться к педагогической профессии, является воспитательный потенциал учебных дисциплин, в процессе изучения которых закладываются теоретические и практические основы педагогической профессии, формируется профессионально-личностная позиция учителя. Включение в разнообразные формы студенческой жизни должно в первую очередь предусматривать ориентацию первокурсников на профессию, осознание её целей и ценностей.

Для студентов второго и третьего курсов трудности адаптационного процесса заключаются в несоответствии представлений и ожиданий реальным педагогическим ситуациям, полученных теоретических знаний их практическим модификациям в условиях педагогического процесса. Студентам необходимо предлагать различные тренинги и методики для укрепления эмоциональной устойчивости, концентрации на предмете, умения быстро реагировать на изменяющиеся условия работы.

На четвёртом и пятом курсах главные трудности адаптационного процесса связаны с активной педагогической практикой. Основными задачами преподавательского состава в данный период являются внимательное руководство педагогической практикой будущих учителей, обеспечение методической базы для успешного проведения студентами учебных и воспитательных мероприятий, своевременная коррекция деятельности студентов. На данном этапе обучения должен актуализироваться уровень профессиональной и

психологической готовности будущего учителя к профессиональной деятельности. Адаптации способствует участие будущих педагогов в профориентационных выставках, конкурсах педагогического мастерства, ярмарках вакансий, проводимых на базе вуза с участием потенциальных работодателей

Процесс адаптации рассматривается современными исследователями в комплексе антропологических наук – педагогики и психологии, социологии, экономики и других наук. В частности, выявляются следующие факторы прогрессивной профессиональной адаптации выпускников вузов: наличие социального заказа на специалистов и учёта потребностей экономики в образовательных услугах вузами при создании новых специальностей и подготовке специалистов, достаточный уровень квалификации выпускников вузов с точки зрения работодателей, адекватная оплата труда молодых специалистов, существование возможности дальнейшего обучения и условий для благоустройства бытовой сферы выпускников вузов [9, с. 76].

Основными причинами низкой конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда являются низкий уровень информированности выпускников о состоянии спроса и предложения на рынке труда; значительный консерватизм, малая подвижность существующей системы профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов; нежелание работодателей нести дополнительные финансовые и организационные издержки, связанные с профессиональным обучением молодых специалистов, не имеющих опыта работы, необходимого для предприятия.

Чем большие требования, претензии выдвигает выпускник вуза к будущему месту работы и чем ниже вероятность трудоустройства с подходящими для него условиями труда, тем сильнее вероятность его неудовлетворения. Необходимо, чтобы у выпускника складывались адекватные представления о собственных возможностях и условиях работы в интересующих его сферах деятельности. «Инфантилизм» почти половины всех выпускников - одна из причин низкого уровня социально-профессиональной адаптации молодых специалистов. Нежелание и невозможность работать по своей специальности приводит к снижению уровня адаптации, профессионализма в различных сферах труда [3, с. 95].

Разрешить данную проблемную ситуацию возможно при условии принятия во внимание тех трудностей, которые сопровождают студентов в период их обучения в вузе. Первокурсников процесс адаптации затрагивает в первую очередь, учитывая разноплановость подготовки к занятиям в школе и вузе. Современные исследователи отмечают, что основные трудности студентов связаны с недостаточной подготовкой к выполнению самостоятельной работы (78% по результатам анкетирования первокурсников педагогического вуза), неумением одновременно слушать и конспектировать лекции (47%), неумением конспектировать первоисточники, составлять тезисы и аннотации, рецензировать статьи (56 %), существуют проблемы и коммуникативного характера – студенты не умеют организовать общение как с преподавательским составом (23 %), так и с однокурсниками (34 %). [5, с. 121]

Исследователи выделяют различные типы выпускников вузов в зависимости от уровня их социально-профессиональной адаптации.

1. Прогрессивная адаптация. Выпускники вузов имеют отличный уровень успеваемости во время обучения в вузе, трудоустроены по специальности, нацелены на профессиональное продвижение, получают удовлетворение от выполнения профессиональных обязанностей, уровень заработной платы считают адекватным затраченным усилиям. Выпускники адаптируются быстро и легко.

2. Нормальная адаптация. Выпускники вузов имеют отличный и хороший уровень успеваемости во время обучения в вузе, трудоустроены в большинстве по специальности, но чёткой ориентации на профессию нет. Большую ценность имеет само высшее образование и связанная с ним мобильность, а не приобретённая профессия. Профессиональная деятельность удовлетворяет только или материальные потребности, или потребность в интересной работе. Адаптация протекает достаточно быстро.

3. Затруднённая адаптация. Выпускники вузов характеризуются хорошим и удовлетворительным уровнем успеваемости во время обучения в вузе, низкой социальной активностью, неуверенностью в себе. Трудоустроены по специальности, но не испытывают удовлетворения от работы, недовольны заработной платой. Другой вариант данного типа адаптации выпускников: трудоустроены не по специальности, не испытывают удовлетворения от работы, довольны уровнем заработной платы. Представители данной группы адаптируются медленно и трудно.

4. Регрессивная адаптация. Выпускники вузов имеют удовлетворительный уровень успеваемости во время обучения в вузе. Среди данного типа выпускников чаще всего встречаются безработные, или работающие не по специальности, недовольные содержанием деятельности и уровнем оплаты труда. Адаптация крайне затруднена. [7, с. 64]

Высшая школа призвана помочь будущему учителю в решении задач профессионально-личностной подготовки, актуализации своего потенциала. Для успешного протекания адаптационного процесса взаимодействие преподавателей и студентов должно быть ориентировано на перенос акцентов в вузовском образовании с информативности на создание ситуации востребованности, самосозидания, творческого саморазвития, развития профессионально важных качеств, отвечающих требованиям быстро меняющегося социума.

В современных условиях важным является и аспект регулирования процесса адаптации. Регулирование адаптации предполагает проведение системы мероприятий, направленных на ускорение процессов адаптации. В процессе регулирования профессиональной деятельности учащихся приоритетными методами и приёмами воздействия будут выступать организационно-распорядительные (постановка задач, организация исполнения, координация действий, определение ответственности, контроль, стимулирование). При регулировании деятельности социального института высшего образования эффективными будут являться такие методы, как ресурсное обеспечение выпускников вузов, материальное стимулирование труда молодых специалистов, их социальная защита.[8, с. 69]

В ходе регулирования процесса адаптации необходимо учесть, что основными принципами реализации механизма адаптации со стороны индивида являются стремление к восходящей мобильности и способность к достижению высокого социального статуса. Со стороны общества такими принципами выступают создание системы профориентации, обучения, трудоустройства. Успешной социально-профессиональной адаптации к профессиональной деятельности в значительной степени может содействовать установление перспективного сотрудничества педагогических вузов с образовательными учреждениями, заинтересованными в педагогических кадрах.

Список использованной литературы:

1. Захаров, Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н. Захаров. – М.: Просвещение, 1988.

2. Калугин, Н.И. и др. Профессиональная ориентация учащихся / Н.И. Калугин, А.Д. Сазонов. В.Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1983.

3. Лексина, А.В. Социально-педагогическая адаптация молодых педагогов в системе образования // Основы профориентации и трудоустройства выпускников педагогического вуза в условиях рыночной экономики / Под общ. ред. С.А. Ермолаевой, А.В. Леоновой. – Коломна: МГОСГИ, 2010.

4. Леонова, А.В. Основные направления профориентационной работы со студентами в условиях педагогического вуза // Основы профориентации и трудоустройства выпускников педагогического вуза в условиях рыночной экономики / Под общ. ред. С.А. Ермолаевой, А.В. Леоновой. – Коломна: МГОСГИ, 2010.

5. Макарова А.Н. Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях многоуровневого образования / А.Н. Макарова // дисс. канд. пед. наук - Н. Новгород, 2005.

6. Мутырова, А.С. Педагогическая система профориентационной работы вуза в условиях непрерывного образования: Дис.…канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.

7. Соломатина, Т.Б. Социальная адаптация студенческой молодёжи в процессе профессионального образования / Т.Б. Соломатина // дисс. канд. пед. наук. – Москва, 2008.

8. Тамиров, К.А. Адаптация выпускников вузов на рынке труда / К.А. Тамиров // дисс. канд. экон. наук. – Москва, 2001.

9. Цыпина, О.Б. Социально-профессиональная адаптация выпускников вузов: Региональный аспект / О.Б. Цыпина // дисс. канд. социол. наук. – Пенза, 2001.

© А.В. Лексина, А.В. Леонова, 2014

УДК 378.016:69-051

Н. В. Литвинова
ассистент кафедры профессионального образования и компьютерных технологий
Глуховского национального педагогического университета
имени Александра Довженко
Г. Глухов, Сумская обл., Украина

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕСЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Практическая подготовка студентов – важный элемент начальной работы, который имеет ряд особенностей относительно методического обеспечения и сопровождения, как в высшем учебном заведении, так и на предприятии. Специфическим фактором в данном случае является высокий уровень самостоятельной организации будущих специалистов.

Несмотря на последние исследования, посвященные вопросам подготовки будущих специалистов, в настоящее время актуальным является усиление теории с практикой, способствовала этому в первую очередь потеря связей между высшими учебными заведениями и профессиональными предприятиями. Программы производственной практики остаются несогласованными с требованиями технологий современного производства, а это, в свою очередь, влияет на уровень овладения студентами необходимых практических знаний, умений, навыков и опыта в будущей профессиональной деятельности.

Современные требования указывают на то, что нужно усилить качество подготовки будущих специалистов в условиях реального производства, добавляя к производственной практике современные достижения педагогической науки, с учетом особенностей компетентностного подхода. Это связано в первую очередь с организационными вопросами. Исходя из этого мы разработали учебную программу по дисциплине «Производственное обучение» и учебно-методическое пособие «Производственная практика».

Наша деятельность была направлена на привлечение студентов к активному участию в обучении, формированию их творческого и профессионального интереса.

Особое внимание было сконцентрировано на: закрепленных обязанностях каждого из руководителей практики от ВУЗа и предприятия; правилах и обязанностях студентов во время прохождения производственной практики; этапах проведения производственной практики; охране труда и техники безопасности; формах отчетности практикантов; особенностях оформления отчетной документации и ее детальному описанию; критериях оценки и уровнях сформированности профессиональной компетентности.

На основе вышесказанного, мы внедрили разработанную методику формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процесс производственной практики, которая заключалась в закреплении теоретических и практических знаний, полученных студентами в процессе изучения специальных дисциплин, формировании приемов и навыков практической работы.

Задачи производственной практики отражают специфику профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов строительного профиля и направлены на: организацию безопасности жизнедеятельности при выполнении строительных работ; углубление и закрепление приобретенных теоретических знаний, умений и навыков по специальным дисциплинам и курса «Производственное обучение»; овладение производственными навыками согласно образовательно-квалификационной характеристике; поэтапное формирование системы умений и навыков и их совершенствования в ходе производственной практики; структурированную подготовку будущих инженеров-педагогов к профессиональной деятельности; осознание прочной связи между теоретическим обучением и практикой; формирование добросовестного отношения к труду, уважения к выбранной профессии, свободного, бережного и рационального использования материалов, инструментов и оборудования, единства в совместной деятельности, способности прогнозировать и предвидеть трудности в работе, а также самостоятельно выбирать пути решения, готовности к взаимопомощи и взаимной поддержке; ознакомление с современными технологиями строительства; усвоение передовых технологий организации собственной деятельности и современных технологий, которые используются в строительстве.

Во время прохождения производственной практики студенты знакомятся с производственными процессами, которые выполняют другие бригады, для приобретения практического опыта и формирования профессиональных навыков, а также умение их анализировать. В отчете дается анализ двух производственных процессов, которые были объектами наблюдения, и один вид работ, который был выполнен самостоятельно.

Для креативного самовыражения, оригинальности, активности студенты-практиканты выполняют творческое задание, например: стенды, презентации, видеофильмы, макеты и тому подобное. Такие задачи являются практической реализацией теоретических знаний; они проблематизируют содержание дисциплин, способствуя развитию профессионального мышления будущих инженеров-педагогов; обучают студентов-практикантов самоанализу собственной профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Литвинова Н. В. Виробнича практика / Н. В. Литвинова. – Глухів : РВВ ГНПУ, 2013. – 70 с.
2. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України / Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року, № 93. – 16 с.

©Н. В. Литвинова 2014

УДК 37

И. А. Лодыгина
студентка 2 курса направления «Психолого-педагогическое образование»
профиль «Психология образования»
Арзамасский филиала ННГУ, г. Арзамас, Российская Федерация
Н. Ю. Максимова
ассистент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиала ННГУ, г. Арзамас, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ КОПИНГ – СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Динамичность современного общества приводит к увеличению стрессогенных факторов, влияющих на общее физическое и психическое состояние человека. Среди категорий населения особенно выделяется студенчество, которое сталкивается с большим потоком информации, связанной с будущей профессиональной деятельности, возрастанием эмоционального напряжения в период сдачи зачетно-экзаменационной сессии и многое другое. Зачастую нормальное функционирование человека в условиях изменяющейся жизни и его реагирование обусловлено его копинг-поведением, представляющим собой механизмы преодоления стресса. Умение справляться с трудными жизненными ситуациями является показателем успешности будущего профессионала, основанного на его личностном опыте и личностных ресурсах. По утверждению С. О. Щелиной, механизмы психологической защиты непосредственно влияют на процесс формирования профессионального самосознания студентов вузов [4].

В психолого-педагогической литературе изучение копинг-поведения занимались Л. И. Анцыферова, Т. Л. Крюкова, Р. Лазарус и С.Фолкман, А. Маслоу, Е. Н. Сидорова, С. А. Хазова. С точки зрения А. Лазаруса копинг-поведение представляет собой «стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы, в частности в условиях приспособления к болезни как угрозе (в разной мере, в зависимости от вида и тяжести заболевания) физическому, личностному и социальному благополучию» [2,322]. Н. Агазаде считает, что «под копинг-стратегией понимается комплекс навыков, используемых для контроля и управления любыми сложными обстоятельствами. Люди, группы и организации, которые находятся под воздействием дистрессового события, прибегают к различным копингам» [2].

А. Лазарус и С. Фолкман выделили такие стратегии борьбы со стрессом, как конфронтация, дистанционирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, плановое решение проблем, позитивная переоценка, избегание ответственности [3]. Конфронтация представляет собой негативную установку индивида по отношению к различным трудностям, его применение будет эффективным, если извне будет исходить реальная угроза. Дистанционирование, или откладывание, является стратегией поведения, при реализации которой устранение негативных переживаний актуальной проблемы связано со снижением ее субъективной значимости для личности и устранением вовлеченности в нее. Следующая стратегия – самоконтроль, который

обусловлен стремлением к регулированию собственных действий, эмоций и реакций. Поиск социальной поддержки подразумевает под собой обращение к окружающим за помощью в решении трудной жизненной ситуации, частое использование которой может привести к формированию личности, неспособной самостоятельно решать проблемы. Использование такой копинг-стратегии как принятие ответственности обусловлено во многом умением признавать ошибки, грамотно анализировать стрессовые ситуация и вырабатывать альтернативные меры по их предотвращению. Суть стратегии плавного решения проблем заключается в составлении определенного плана действий человека по выходу из сложившейся ситуации и строгое следование каждому из пунктов. Умение позитивно переоценивать позволяет человеку абсолютно на любое негативное событие можно посмотреть и с другой, позитивной, стороны. Стратегия избегания ответственности является прерогативой инфантильных людей, при которой происходит уход от принятия решения по нейтрализации источника стресса.

Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана позволил определить способы преодоления трудностей студентами психолого-педагогического факультета [1]. Анализ результатов показал, что самой распространенной копинг- стратегий в борьбе со стрессом будет являться стратегия планирования (33%), позволяющая молодым людям наиболее продуктивно и грамотно выходить из различных проблемных ситуаций с наименьшим ущербом для своей психики и эмоционального состояния, 20% часто прибегают к избеганию, также 20% часто используют самоконтроль в решении сложных ситуации, оставшаяся доля участников использует остальные виды стратегий поведения.

Таким образом, копинг-поведение является системой целенаправленного поведения по сознательному овладению ситуацией для уменьшения вредного влияния стресса с целью достижения внутреннего баланса, сохраняя при этом эмоциональную стабильность.

Список использованной литературы:

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – Спб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Агазаде Н. Копинг-стратегии во время кризиса. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 1. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 18.12.2014)
3. Карвасавский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПБ: Питер, 2000. – 743 с.
4. Щелина С. О. Профессиональное самосознание как аспект развития механизмов психологической защиты студентов на протяжении обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4(47). – С. 122-125.

© И. А. Лодыгина, Н. Ю. Максимова 2014

УДК 37.01+371.3

М.С. Мелкумян, Магистр социальной работы,
преподаватель кафедры социальной работы, рекламы и социального права
Российский государственный социальный университет, филиал
Г. Сочи, Российская Федерация

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США И РОССИИ НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Становление и развитие системы подготовки кадров в области социальной работы в США и России неразрывно связаны со становлением социальной работы как науки,

профессии и особого вида деятельности. В этом сложном и продолжительном процессе изучение теоретико-методологических основ профессионального обучения социальных работников занимает одну из ключевых позиций, так как наряду с другими аспектами позволяет выявить точки соприкосновения и специфику подготовки специалистов для оказания профессиональной помощи многочисленным категориям нуждающихся в обеих странах. Кроме того, сравнительный анализ теоретико-методологических основ обучения будущих социальных работников дает возможность определить особенности эпистемологических установок и научного фундамента образовательной подготовки социальных работников, которые лежат в основе формирования и развития национальных моделей обучения и самой социальной работы в США и России.

Выбор США для сравнительного анализа обусловлен, на наш взгляд, тремя ключевыми факторами: во-первых, современная российская модель социальной работы всё более тяготеет к американской с точки зрения возникновения элементов децентрализации в системе управления и структуре социальной работы; во-вторых, в плане профессионального обучения кадров наблюдается переход на многоуровневую систему профессионального образования, существующую в США и Западной Европе; наконец, третьим важным фактором, объясняющим исследовательский интерес именно к США, является их бесспорное лидерство в сфере придания системе подготовки кадров научного статута. Именно здесь социальная работа и профессиональное образование специалистов данной квалификации были впервые поставлены на научную основу, а их содержание, методы и технологии получили всестороннее теоретическое обоснование [8, с. 4]. Поэтому использование американского опыта представляет определенный интерес для развития отечественной системы подготовки кадров в области социальной работы.

В настоящее время теоретическая подготовка социальных работников в США строится на основе нескольких базовых теорий (моделей): психодинамической, бихевиористической, когнитивной, личностно-ориентированной, кризисного вмешательства, системной экологической теории, социально-психологической, коммуникативной, правозащитной деятельности, определяющих содержание профессионального образования. Подготовка осуществляется через призму Этического кодекса Национальной Ассоциации Социальных Работников, пронизывающего теоретический и практический компоненты [3, с. 9; 2, с. 163].

Следует подчеркнуть, что теоретико-методологическая база подготовки социальных работников в США не всегда являлась столь многообразной и обширной, и не была таковой на стадии становления профессии. В конце XIX – начале XX вв. она носила выраженный практико-ориентированный характер в рамках филантропии и благотворительности. Вместе с тем, представители обществ организованной благотворительности являлись основными сторонниками специально организованной профессиональной подготовки социальных работников, доказывая, что для качественной и эффективной социальной помощи одного человеколюбия, сердечности, доброты явно недостаточно, необходима специфическая подготовка, которая будет способствовать переходу социальной работы на новую качественную ступень. Поэтому в обществах организованной благотворительности стали использовать такую форму теоретической подготовки, как встречи сотрудников, на которых в свободной форме происходило профессиональное общение, шел обмен опытом, обсуждались дискуссионные проблемы, осуществлялось знакомство с передовым опытом наиболее успешных коллег.

Практической базой теоретического обоснования индивидуального метода работы социального работника с клиентом в конце XIX в., который вошел в последствии в теоретико-методологический арсенал обучения социальных работников в США, стало так называемое «apprenticeship», т.е. «ученичество» [4, с. 124]. Эта форма предусматривала

практическое освоение умений и навыков благотворительной деятельности под руководством опытных работников [8, с. 32]. Эта форма подготовки стала отправной точкой развития системы профессионального образования специалистов в области социальной работы в США со своими организационной структурой, целями, принципами, содержанием, формами и методами обучения, которые в конце XIX в. еще не были четко разработаны и обоснованы.

Наряду с «ученичеством» с конца 1890-х гг. в обществах организованной благотворительности и сеттльментах широко использовались краткосрочные теоретические курсы подготовки социальных работников, что также может рассматриваться в качестве фактора, предопределившего переход к новому типу образования в области социальной работы, основанному на определенном теоретико-методологическом фундаменте [4, с. 122].

Следует подчеркнуть, что на рубеже XIX – XX вв. в недрах практической деятельности социальных работников начали зарождаться фундаментальные компоненты теоретического обоснования практики помогающей профессии, которые нашли отражение в разработке принципов и методов социальной работы, основанных на психоанализе, психологии, психиатрии, медицине и бихевиоризме. Наиболее известными теоретическими подходами, которые разрабатывались и широко использовались основателями социальной работы и обучения социальных работников в США, являлись диагностический и функциональный.

Первыми крупными теоретиками новой профессии и обучения специалистов по социальной работе в США были Мэри Ричмонд, Джесси Тафт и Отто Ранк.

Так, М. Ричмонд, которую еще при жизни назвали «матерью социальной терапии»», первой в США сделала попытку открыть школы для подготовки специалистов в области социальной работы; её вклад в становление социальной работы связан с обоснованием научных подходов в теории и практике организационной социальной работы. По ее инициативе в 1898 г. начала свою деятельность первая Национальная школа прикладной филантропии, которая в настоящее время является факультетом социальной работы Колумбийского университета. *В* 1898 г. М. Ричмонд, основательница диагностического подхода, опубликовала книгу «Дружеский визит к беднякам: руководство для работающих в области благотворительных организаций», описав деятельность волонтеров, специфику их работы по оказанию помощь нуждающимся. Ее известный труд «Социальные диагнозы», вышедший в 1917 г., был посвящен разработке важнейших принципов социальной работы и методов их практического приложения. М. Ричмонд предложила и обосновала метод индивидуальной социальной работы, смысл которого заключается в стремлении социального работника, проанализировав совместно с подопечным особенности проблемы, поставить соответствующий диагноз и побудить клиента действовать в меру сил и возможностей по разрешению проблемной ситуации. Метод М. Ричмонд связан с психоанализом, получившим развитие в то время. В данном случае психологический подход к пониманию личности проявляется в использовании возможности воздействия на бессознательное для преодоления состояния безысходности, повышенной тревожности [5, с. 23-25].

Теориями, объясняющими поведенческие симптомы, открывающими возможность анализировать внутренние процессы помощи и поддержки, явились для американской социальной работы психология развития и теория психоанализа З. Фрейда. Социальный бихевиоризм оказал серьезное влияние на изучение социальной истории клиента.

Идеологами функционального подхода в американской социальной работе и системе подготовки кадров выступали О. Ранк и Дж. Тафт, испытавшие сильное влияние

психоаналитических подходов. В основу функциональной индивидуальной работы были положены психологические подходы австрийского психолога О. Ранка. В отличие от представителей диагностической школы, видевших в социальной работе особый вид социального врачевания, проводимого специалистом на основе поставленного диагноза, О. Ранк полагал, что воздействие специалиста на клиента тогда окажется эффективным, когда у последнего будет желание и стремление изменить свое положение к лучшему. Взгляды О. Ранка приобрели огромную известность в американском научном сообществе во многом благодаря переводу на английский язык и публикации его труда «Волевая терапия: Анализ терапевтического процесса в области взаимоотношений», осуществленными в 1936 г. Дж. Тафт.

Заслуга Дж. Тафт состоит в том, что она самоотверженно отстаивала принципы социальной работы, основанные на функциональном подходе, и открыто выступала против распространенных тогда представлений, что социальная работа не является профессией. Школа функциональной социальной работы, основательницей которой являлась Дж. Тафт, разработала новую систему знаний, сформулировала методы исследования, преподавания и практической деятельности, которые придавали социальной работе характер классической профессии. В 1930-е гг. Американская Ассоциация Школ Социальной работы разработала образовательные стандарты для выпускников специальности «Социальная работа», в работе над которыми активное участие приняла и Дж. Тафт. Этот период также знаменателен и в плане провозглашения единой креативной и оригинальной философии социальной работы. В этой работе лидирующие позиции в США занимала Пенсильванская Школа социальной работы, профессором которой долгие годы была Дж. Тафт, где студенты занимались по новой учебной программе [5, с. 55-59].

Теоретико-методологические обоснования социальной работы, разработанные американскими практиками-исследователями, послужили основой для создания двух известных научных школ социальной работы в США – диагностической и функциональной, – сторонники и последователи которых осуществляли академическую подготовку социальных работников.

В Российской Федерации подготовка социальных работников началась лишь в 1991 г. на базе разнопрофильных вузов: педагогических, медицинских, технических. Первым собственно социальным, профильным вузом в нашей стране, где начала осуществляться профессиональная подготовка социальных работников, стал Российский государственный социальный университет, созданный Постановлением Правительства РФ от 25 ноября 1991 г.

Наиболее крупный вклад в разработку теоретико-методологических основ обучения социальных работников в России внесли такие известные отечественные ученые как Г.М. Андреева, С.И. Григорьев, В.И. Жуков, И.А. Зимняя, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, П.Д. Павленок, Л.В. Топчий, Т.М. Трегубова, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова, Б.Ю. Шапиро, Е.Р. Ярская-Смирнова и многие другие исследователи.

В условиях политической и социально-экономической трансформации России в 1990-е гг. гражданам страны требовалась социальная защита и гарантии соблюдения их часто нарушавшихся прав. Для такой работы нужны были профессиональные кадры социальных работников, подготовку которых в 1990-е гг. стали осуществлять главным образом высшие учебные заведения. Была сформирована законодательная база в области социальной защиты различных групп населения, где впервые подготовка социальных работников была признана неотъемлемой составляющей социальной политики государства. Подготовка специалистов в области социальной работы сопровождалась введением специализаций, созданием и совершенствованием образовательных программ, а также многоуровневой

системы профессионального образования по специальности и направлению подготовки «Социальная работа» [5, с. 135].

Теоретико-методологическая база обучения социальных работников в РФ создавалась с учетом опыта стран, прошедших этап становления профессиональной социальной работы ранее, чем Россия, что обусловило наличие широких возможностей творческого использования этого опыта и его адаптации к российским условиям. Поэтому отечественная система подготовки социальных работников прошла путь своего становления значительно быстрее, нежели страны Западной Европы и США. Можно утверждать, что теоретико-методологический фундамент подготовки социальных работников в нашей стране уже в конце XX в. опирался на полипарадигмальные основы и междисциплинарность. В процессе обучения социальных работников использовались и используются в настоящее время следующие основные теоретико-методологические подходы: системный, компетентностный, личностно-ориентированный, гуманистический, аксиологический, акмеологичекий, структурно-функциональный и др.

Подготовка социальных работников в России на этапе становления профессии осуществлялась в контексте системы социального образования и педагогической системы. Система профессиональной подготовки социальных работников является разновидностью педагогической системы, поскольку обладает всеми присущими ей признаками: служит основанием теоретического осмысления и построения педагогической деятельности; включает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами; обеспечивает выполнение ценностно-смысловых, нормативных, технологических и процессуально-результативных функций педагогической деятельности; способствует достижению поставленных целей развития человека. Поэтому процессу проектирования личности будущего специалиста присущи принципы целостности и развития. Система профессионального образования социальных работников основана на принципах гуманизма, служащего приоритетной парадигмой подготовки специалистов данного профиля, фундаментализма, универсальности, альтернативности, преемственности и прогностичности [1, с. 215, 221].

Вместе с тем, теоретико-методологическое обоснование подготовки профессиональных кадров в области социальной работы, фундаментальные основы которого были заложены в конце 1990-х гг., требует дальнейшего совершенствования, как представляется, по следующим основным аспектам: 1) в сторону разработки теоретических вопросов социальной кейс-работы, что позволит сбалансировать теоретическую и практическую составляющие в учебном плане; 2) в направлении разработки теоретических проблем практики студентов и увеличения объема учебных часов на ее прохождение, как это принято, например, в США, где «практике студентов отводится не менее пятидесяти процентов учебного плана» [7, с. 88].

Итак, профессиональное образование будущих специалистов по направлению подготовки «Социальная работа» в образовательном процессе российских вузов представляет собой систему организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у будущих специалистов, профессиональной направленности, а также знаний, умений и навыков, получаемых в результате изучения учебных дисциплин и прохождения различных видов практик, что способствует формированию профессиональной готовности будущего специалиста по социальной работе [5, с. 137].

Таким образом, на основе вышеизложенного мы пришли к следующим выводам:

1. профессиональное обучение социальных работников в США началось в целом на столетие раньше, чем в России, в иных исторических условиях, поэтому теоретико-методологические основы подготовки кадров в этой стране послужили моделью для научного обоснования процесса обучения специалистов в России;

2. творческое использование американского опыта позволило российским ученым теоретически обосновать подготовку социальных работников в России в кратчайшие сроки – менее чем за два десятилетия (конец 1990-х гг. – первое десятилетие XX в.);

3. теоретики образовательных программ подготовки социальных работников в обеих странах являлись выходцами из академической среды, преподавателями учебных заведений – университетов, институтов, колледжей, школ социальной работы, – которые разрабатывали и реализовали эти программы и учебные планы; в США они пришли в вузы из практической социальной работы, тогда как в России до 1991 г. они, как правило, являлись специалистами в других областях научных знаний – педагогике, психологии, социологии, истории и т.д. и процесс создания теоретико-методологического фундамента обучения социальной работе для них совпал с освоением новой профессии;

4. теоретико-методологические основы подготовки социальных работников в США и России являлись междисциплинарными и интегративными, при этом в США основной акцент был сделан на психологические науки, обеспечивавшими традиционный индивидуальный метод работы с клиентом, тогда как в России в большей степени исходили из социологии, что объясняется кризисной ситуацией 1990-х гг., обусловившей появление социальной работы как новой специальности;

5. по сравнению с США, в России профессиональная подготовка социальных работников с самого начала рассматривалась как часть социального образования и часть педагогической системы, что привело к наличию существенного педагогического компонента в ее теоретико-методологическом обосновании;

6. процесс разработки теоретико-методологических основ обучения социальных работников в России еще не завершен; одним из его перспективных направлений является совершенствование теоретических аспектов практики студентов, которой в США уделяется едва ли не первостепенное внимание.

Список использованной литературы:

1. Базарова Т.С. Методологические подходы к профессиональной подготовке социального работника // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 5. – С. 214-221.

2. Валеева Р.А., Королева Н.Е., Сахапова Ф.Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5 (1). – С. 162-166.

3. Васильева А.Ю. Единство теоретической и практической подготовки социальных работников в США. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2005. – 19 с.

4. Морозов Е.А. Становление и развитие системы подготовки кадров в области социальной работы в США в конце XIX века // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5 (120). – С. 120-125.

5. Сидорова Т.А. Женщины-основательницы профессиональной социальной работы. История зарубежной социальной работы в биографиях. Учебное пособие. – Сочи: РГСУ. Изд-во ИП Прокопенко Г.В., 2013. – 104 с.

6. Топчий Л.В. Формирование в России системы подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе // Ученые записки. – 2001. – № 3. – С. 21-31.
7. Целых М.П. Становление профессионального образования социальных работников в США // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 85-94.
8. Целых М.П. Социальная работа за рубежом: Соединенные Штаты Америки: учебное пособие. – М.: «Академия», 2007. 128 с.

© М.С. Мелкумян, 2014

УДК 316.6

Ю.С. Милицкая
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5»
Чистопольского муниципального района РТ
г.Чистополь, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ И ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Конфликтные ситуации возникают во всех социальных сферах. Конфликт – это один из видов социального взаимодействия, участниками которого могут выступать отдельные индивиды, социальные группы и организации. Весь процесс функционирования общества состоит из конфликтов. И чем сложнее социальная структура, чем больше дифференцировано общество, тем больше несовпадающих и взаимоисключающих интересов, целей и, следовательно, больше источников для потенциального конфликта.

Актуальна проблема на сегодняшний день это межличностные конфликты среди студенческих групп.

Межличностный конфликт представляет собой противоборство отдельных личностей в процессе их взаимодействия. Такие конфликты могут происходить в различных сферах жизнедеятельности и иметь различные масштабы взаимных претензий.

В межличностном конфликте сталкиваются не интересы и не желания, а реальные индивиды по поводу несовместимых интересов и желаний

Межличностный конфликт не только «взаимное отрицательное восприятие людей», но и реальное противоборство сторон.

Итак, межличностный конфликт – это противоборство двух и более индивидов, причинами которого являются несовместимые потребности , интересы ценности позиции, роли, цели и средства их достяжения.

Время студенчества - это особый период в жизни человека, и, прежде всего, это период неожиданного столкновения с совершенно неизвестными проблемами, решать которые должен сам студент.

В среде студентов на первых курсах идет процесс самоутверждения в группе. В это время на мотивацию их поведения большое влияние оказывают темперамент, черты характера и уровень воспитанности.

Первокурсников характеризует обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность и однозначность нравственных критериев, оценки фактов, событий, своего поведения.

Таким образом, исходя из того, что студентам первокурсникам присущи межличностные конфликты, мы считаем, что необходимы психологические условия профилактики межличностных конфликтов с первых дней обучения в колледже.

Изучение стратегий поведения в конфликтной ситуации студентов факультета психологии и педагогики (Экспериментальная группа). В данной группе обучаются 28 студентов. Контрольной группой была выбран факультет иностранных языков. В данной группе также обучается 28 человек.

В экспериментальной студенческой группе, на момент нашего исследования, происходили конфликты среди студентов. Наметив основные пути исследования, провели диагностику, как в экспериментальной, так и в контрольной группе по следующим методикам:

Проанализировав результаты констатирующего исследования, мы пришли к выводу о том, что большинство студентов группы настроены агрессивно и стремятся к конфликтам. Минимум студентов дружелюбны и настроены на сотрудничество. В результате исследования нам удалось выявить испытуемых, склонных к агрессии и конфликтам.

Сочетание вышеуказанных методик позволило нам достаточно подробно изучить межличностные отношения в студенческой группе. Затем нами была составлена схема коррекционных занятий по снижению напряжения и повышению конфликтоустойчивости в данной студенческой группе. Занятия строились с учетом индивидуального подхода к каждому студенту [1, 2].

В качестве главного метода нами был выбран профилактическая программа. Задачи:

- обучение методам нахождения решения в конфликтных ситуациях;
- помощь участникам в непредвзятой оценке конфликтных ситуаций;
- помощь участникам в коррекции поведения в сторону снижения его конфликтогенности (снять конфликтность в личностно-эмоциональной сфере);
- сплочение коллектива (в случае если все участники представляют коллектив), развитие умений и навыков командного взаимодействия.

Программа рассчитана на 14 занятий по 40-45 минут (общая продолжительность 9-10 часов).

В экспериментальной группе была проведена коррекционная работа по профилактики межличностных конфликтов, а также проведены диагностические исследования на констатирующем и контрольном этапе.

По результатам проведенного опросника Томаса: сотрудничество составило 47%, по сравнению с констатирующим этапом увеличилось на 33% ($T_{Эмп} = 1$, $p \leq 0{,}01$); компромисс составило 22%, уменьшилось на 4% ($T_{Эмп} = 6$, $p \leq 0{,}01$); избегание составило 14%, уменьшилось на 4% ($T_{Эмп} = 1$, $p \leq 0{,}01$); приспособление уменьшилось на 19% и составило 10% ($T_{Эмп} = 1$, $p \leq 0{,}01$); соперничество 7%, уменьшилось на 7% ($T_{Эмп} = 13{,}5$, $p \leq 0{,}01$).

По результатам методики определения конфликтоустойчивости видим следующие изменения: 14% - высокий; 47% - средний уровень конфликтоустойчивости, по сравнению с констатирующим этапом увеличилось на 37%; 32% - низкий уровень конфликтоустойчивости, увеличилось на 3%; 7% - очень низкий уровень конфликтоустойчивости, уменьшилось на 54% ($T_{Эмп} = 7{,}5$, $p \leq 0{,}01$).

По итогам проведенной экспресс - диагностики поведенческого стиля в конфликтной ситуации как видно, что жесткий стиль решения конфликтов уменьшился на 11% и составил 14% ($T_{Эмп} = 1$, $p \leq 0{,}01$); примиренческий стиль стал 18% ($T_{Эмп} = 21$, $p \leq 0{,}01$); компромиссный стиль увеличился на 7% и составил 29% ($T_{Эмп} = 58{,}5$, $p \leq 0{,}01$); мягкий стиль увеличился на 11% и составил 25%($T_{Эмп} = 21$, $p \leq 0{,}01$); уходящий уменьшился на 3% и составил 14% ($T_{Эмп} = 21$, $p \leq 0{,}01$).

В результате чего можно сделать следующий вывод: что, психологические условия профилактики межличностных конфликтов среди студентов колледжа будет эффективна, если систематически проводить специально разработанные мероприятия по повышению конфликтоустойчивости студентов и обучение их эффективным методам управления конфликтами могут помочь рационально вести себя в конфликте и снизить конфликтность в студенческой группе.

Список использованной литературы:

1. Федотова Г.Р. Индивидуальная траектория учения// Эволюция научной мысли: сборник статей Международной научно-практической конференции. 21 февраля 2014 г.: в 2ч. Ч.1/ отв.ред.АА.Сукиасян.- Уфа: РИЦ БашГУ, 2014.- 252с.

2. Федотова Г.Р. Индивидуальный образовательный маршрут за рубежом// Теория и практика науки третьего тысячелетия: сборник статей Международной научно-практической конференции. 7марта 2014 г.: / отв.ред. А.А.Сукиасян.- Уфа: РИЦ БашГУ, 2014.-384 с.

©Ю.С. Милицкая, 2014

УДК 387.4

О.Х. Мирошникова
к.п.н., доцент кафедры английского языка естественных факультетов
Южного федерального университета,
А.Г. Бермус
д.п.н., профессор кафедры педагогики Академии педагогики и психологии
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

УНИВЕРСИТЕТ КАК ПРОВОДНИК КОНЦЕНЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И РЕГИОНАЛИЗАЦИИ

Непрерывное образование – неотъемлемый компонент системы образования в постиндустриальном обществе. Внедрение стратегий непрерывного образования закономерно и обусловлено действием целого ряда социально-экономических факторов, таких как:

- глобализация экономики и культуры;
- регионализация и формирование локальных рыночных структур;
- широкое развитие информационных технологий;
- коммерциализация образовательной деятельности;
- расширение трудовой миграции, высокая академическая и личная мобильность.

Становление системы непрерывного образования было заложено благодаря политике ЮНЕСКО, ОЭСР, Совета Европы в 60-е – 70-е годы XX века. Так, О.В. Зайцева пишет: «Считается, что термин «непрерывное образование» был впервые употреблен в 1968 г. в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО. После опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972 г.) ЮНЕСКО было принято решение, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира. С середины 1970-х гг. идея

непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится доминирующим вектором образовательных реформ» [2].

По мнению Ю.И. Семеновой, «впервые концепция «непрерывного образования» была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом, в трактовке которого воплощена гуманистическая идея: она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни» [8].

Есть и более ранние точки отсчета возникновения идеи непрерывного образования. В.А. Клименко полагает, что понятие «непрерывное образование» было впервые сформулировано в 1955 г. П. Аренцом (Франция), который установил его основные цели («распространение культуры; подготовка граждан к изменяющимся условиям общественного развития; дополнительное общее образование для всех; профессиональная подготовка, повышение квалификации на всех ступенях системы образования») [4]. На П. Аренца ссылается также Н.М. Бородавкина [1].

Однако в полной мере идея и стратегии непрерывного образования смогли реализоваться лишь в конце XX – начале XXI века, что, во многом, обусловлено резким увеличением объема информации и соответствующим ему объективным процессом «распада знаний».

Согласно данным М.В. Трембача, «в среднем теоретические знания устаревают на 5 % в год, а практические знания на 20 % в год» [9]. Данная тенденция относится к наиболее важным факторам, которые вызывают необходимость развития стратегий непрерывного образования в информационном обществе: процесс устаревания знаний заставляет индивида их непрерывно пополнять, кроме того, усложняется и структура знания как такового. В этих условиях само общество является «обучающим», при этом ведущая роль в распространении знания принадлежит университетам. Именно университет как элитарное учебное заведение, обеспечивающее наиболее высокое качество профессиональной подготовки в высшей школе, становится главным проводником концепции непрерывного образования на международном и региональном уровнях.

В 2007 году была принята Хартия европейских университетов по непрерывному образованию [10]. Согласно данному программному документу, в задачи современного университета входит:

- разработка концепций, стратегий и тактики внедрения программ непрерывного образования для различных категорий обучающихся;
- адаптацию имеющихся образовательных программ с учетом потребностей взрослых обучающихся, планирующих получить дополнительное высшее образование;
- обеспечение квалифицированного тьюторинга, консалтинга и индивидуального психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;
- признание документов о предшествующем образовании;
- укрепление научного, культурного и социального партнерства и взаимодействия на местном, региональном, национальном и международном уровнях с целью повышения привлекательности и доступности высшего образования.

Помимо образовательной и научной функции, университет выполняет также не менее, если не более значимую так называемую «третью» функцию – социальную. Университетский сектор в системе непрерывного образования не только выполняет государственный заказ на подготовку высококвалифицированных кадров, но также берет на себя задачу решения проблем социального развития, способствуя успешной социализации личности в современном обществе [7].

М. Мархл и А. Паусист рассматривают третью миссию университета значительно шире, чем обычное социальное взаимодействие вуза с региональными структурами,

исследователи выделяют трехкомпонентную структуру, включающую непрерывное образование, трансфер технологий и инноваций и широкую вовлеченность университетов в социальную жизнь, при этом университет приобретает новые, несвойственные ему в индустриальную эпоху предпринимательские функции, когда коммерциализируются результаты научных исследований, усиливается значение интеллектуальной собственности, а выпускники университета рассматриваются, прежде всего, как человеческий капитал [5].

Как отмечает Е.В. Игнатович, «именно в свете «третьей миссии» на базе российских университетов создаются новые структуры – институты непрерывного образования» [3], в том числе институты непрерывного профессионального образования с собственными целями, специфическими функциями и структурой (институты непрерывного и непрерывного профессионального образования, институты дополнительного образования, институты открытого и дистанционного образования и т.д.). Университеты становятся центрами непрерывного образования в регионе, в том числе центрами постдипломного образования. Как правило, именно им принадлежит ведущая роль в создании и развитии региональных систем непрерывного образования, функционирующих на основе тесного взаимодействия с региональным руководством, локальным рынком труда, бизнесом и производством с целью реализации стратегических приоритетов социально-экономического развития регионов.

В условиях глобализации значительно изменяются требования к подготовке специалистов и, с учетом того, что на рынке труда возрастает спрос на высококвалифицированный труд, все более востребованными являются:

- умение переключаться с одного вида профессиональной деятельности на другие, зачастую неродственные;
- приобретение активной гражданской позиции;
- коммуникативные навыки, толерантность, культурное разнообразие;
- активное владение несколькими иностранными языками, и, в первую очередь, английским языком, представляющим собой lingua franca, в том числе для коммуникации в общеевропейском пространстве высшего образования.

Экономическая глобализация, возрастание потребности в высококвалифицированных специалистах и международная миграция рабочей силы делает насущной задачей образование взрослых, включая людей предпенсионного и пенсионного возраста, трудоспособную, нетрудоспособную и частично-занятую часть населения. Соответственно, изменяется возрастной и социальный состав студентов университета, изменяются формы организации образовательного процесса, больший упор делается на разработку и внедрение гибких дистанционных форм обучения, инновационных педагогических технологий, новых образовательных подходов – модульно-рейтингового, личностно-ориентированного, а также применение индивидуальных методов и траекторий обучения.

На практике это означает внедрение комплексной системы мер, нацеленной на обеспечение непрерывности образования, в том числе:

- разработку парциальных образовательных программ дополнительного образования и программ повышения квалификации, предназначенных для реализации на различных уровнях системы многоуровневого высшего образования (бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, докторантура), система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и научных сотрудников), способствующих росту мотивации к профессиональной, научно-исследовательской и социально-коммуникативной деятельности;
- применение инновационных образовательных технологий и новых оптимальных форм организации учебной деятельности, таких как организация стажировочных

площадок, внедрение технологий тьюторского сопровождения студентов, методик сетевого взаимодействия и т.д.;

- создание вузовской многофункциональной системы менеджмента качества образования с применением методов онлайнового тестирования и контроля, портфельных методов оценки и т.п.;
- широкое вовлечение преподавателей и студентов в различные формы международной научной и социокультурной деятельности (научные форумы, симпозиумы, конференции, вебинары, международные образовательные проекты, публикации в международных журналах и пр.);
- расширение академической и социальной мобильности; привлечение зарубежных специалистов, иностранных студентов и аспирантов; сотрудничество с вузами-партнерами по программам двойных дипломов; расширение партнерских связей с международными организациями непрерывного образования, в том числе с Европейской ассоциацией университетов (EUA), Европейской ассоциацией учреждений высшего образования (EURASHE), Европейской ассоциацией университетов дистанционного обучения (EADTU), Европейской сетью университетов непрерывного образования (EUCEN) и др. Проведенный нами анализ показывает, что доля участия российских вузов в деятельности ведущих европейских организаций непрерывного образования значительно ниже, чем доля участия университетов большинства европейских стран, и составляет приблизительно 1,3 % от общего количества российских вузов (данные действительны на конец января 2014 года) [6].

Широкие возможности открывает институционализация на базе федеральных университетов существующих образовательных центров и научно-педагогических школ. Примером подобной многопрофильной организационной структуры непрерывного образования является образованный в 2013 году на базе Южного федерального университета Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ, охватывающий все уровни высшего, постдипломного и дополнительного профессионального образования.

Институт осуществляет разработку и внедрение многопрофильной системы программ дополнительного образования, развитие междисциплинарных поликультурных образовательных проектов, создание гибкой системы программ повышения квалификации, предназначенных для различной целевой аудитории. Главными принципами при разработке программ дополнительного профессионального образования являются личностный подход и направленность на индивидуальную профессионализацию каждого слушателя, поддержка стремления к карьерному росту, саморазвитию и самосовершенствованию.

Перспективным представляется создание такой региональной системы непрерывного образования, которая бы вписывалась в концепцию развития человеческого (научно-технического и интеллектуального) потенциала общего образования Юга России на базе учреждения региональной инфраструктуры, направленной на осуществление мониторинга профессиональных и кадровых запросов и потребностей, объединение и взаимодействие системы региональных учебно-методических объединений, разрабатывающих региональные образовательные стандарты и обеспечивающих тьюторинг и сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов.

Список использованной литература

1. Бородавкина Н.М. Роль непрерывного образования в подготовке высококвалифицированных специалистов. // URL: conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf8/392.doc

2. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения. // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. 7 (85). С. 106-109.
3. Игнатович Е. В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2, 2013. / URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2085
4. Клименко В.А. Развитие профессионального образования в условиях социальноэкономических преобразований в Беларуси: Автореф. дисс. ... д-ра соц. наук. Минск, 1997. 32 с.
5. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1 / URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/atricle.php?id=1949
6. Мирошникова О. Х. Глобальное межуниверситетское сотрудничество как фактор становления парадигмы непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 1 (5), 2014 / URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2264
7. Перфильева О. В. Роль российских региональных вузов в развитии непрерывного образования: Дис. … канд. соц. наук. М., 2009. 199 с.
8. Семенова Ю.И. Ретроспективный и перспективный взгляд на концепцию непрерывного образования в условиях реализации многоуровневой системы обучения.//Теория языка и межкультурная коммуникация. №2 (6), 2009. /URL: /http:// tl-ic.kursksu.ru/index.php?page=6&new=6
9. Трембач В.М. Системы управления базами эволюционирующих знаний для решения задач непрерывного образования. Монография. – М.: МЭСИ, 2013. 255 с.
10. European Universities' Charter on Lifelong learning // European University Association. Brussels. 2008/ URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/ActionLines/ documents/EUA_LLL_Charter.pdf

© О.Х. Мирошникова, А.Г. Бермус, 2014

УДК 373

А.А. Неустроев
Студент 4 курса
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова
Г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Российская Федерация

РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

На сегодняшний день социальные сети являются неотъемлемой частью общества. Такие онлайн-сервисы как Вконтакте и Facebook предоставляют такие возможности, как удобное получение информации и поиск единомышленников, чем и пользуются современные школьники. Среди пользователей интернета 14-17 лет 93% пользуются "ВКонтакте 43% - "Одноклассниками а также 44% школьников заявили, что используют интернет для учебы, причем только 10% делают это часто и 34% - иногда [1, стр.35]. Не имеет смысла создание новой социальной сети для школьников, которые уже зарегистрированы в других.

Также по вышеуказанным данным можно сделать вывод, что учащиеся могут использовать такие сервисы в свою выгоду. Создание сообществ и аккаунтов-информатизаторов в них дает неограниченные возможности в сфере популяризации

научной деятельности. На 28 февраля 2014 года в таких сообществах, как "КиберЛенинка - открытая наука" состоят 29267 пользователей, "Конференции, Семинары, Гранты, Бизнес Идеи- 329434 пользователей, "Семинары и Конференции 13319 пользователей, "ACADEMIA - Научные лекции 9138 пользователей, "Наука и научные публикации 6586 пользователей и тому подобные. [3, стр.1]. Такие небольшие цифры объясняются тем, что данные сообщества управляются и контролируются энтузиастами и активистами. За государственный счет самым амбициозным проектом в этой сфере является "Карта Российской Науки которая вызвала отрицательную реакцию научного сообщества [4, стр.1].

С такими данными не сложно понять, что популяризация науки не выходит на первый план у Министерства Образования и Науки РФ. Для поддержки данной отрасли потребуются профессионалы, так как невозможно этим заниматься без регулярного контроля. Повышение научного интереса должно упроститься с привлечением школьников с лидерскими качествами. Оперативная передача информации и общение на определенную тематику являются приоритетными задачами в этом. Наряду с этим будет упрощаться и педагогическая составляющая, то есть с появлением осознания у учащихся ценности их мыслям и идеям будет облегчаться процесс воспитания.

Социальные сети имеют безграничные способы общения начиная с простейших текстовых сообщений заканчивая видео-конференцией с участием двух и более лиц. С помощью всех функций школьники вполне спокойно смогут обмениваться информацией, делиться мнениями и идеями, и участвовать в дискуссиях. С помощью всех функций есть хорошая возможность совместить их с технологией "Cooperative Learning"(обучение в сотрудничестве) - это обучение в малых группах сотрудничества, т.е. совместная деятельность учащихся для достижения поставленной академической цели. Работа в команде является одним из главных двигателей современной молодежи. Работа в малых группах сотрудничества действительно является базовым для системы обучения, основой концепции которой является проблемная направленность, формирование критического мышления. Совместная работа в малых группах одинаково эффективна для решения конкретных дидактических задач для учащихся разных возрастных групп, разных ступеней обучения, конечно, с учетом специфических характеристик каждый из них[2, стр.126].

Участие молодых ученых в совместной деятельности с учащимися школы будет отличным двигателем для обеих сторон: ученые смогут распространить свои идеи среди молодого поколения, а школьники смогут поближе узнать работы ученых и, возможно, помочь им своими мнениями. Особой мотивацией для молодых ученых может являться грант по работе со учащимися. Министерству Образования и Науки не помешали бы новые открытия во множестве сфер, включая и педагогическую.

Приучать детей к науке - верный шаг к их вступлению во взрослый мир. Любознательность детей не знает границ и наука должна удовлетворять их жажду знаний, не мешая их личностно-ориентированному обучению в школе. Если использовать верные технологии и методики в этом направлении, то во всех сферах мы будем наблюдать прогресс.

Литература

1. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете. Москва, 2011.

2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 3-Е издание. Москва, 2010.

3. Анализ сообществ Вконтакте http://borgi.ru/stat/
4. РИА Новости http://ria.ru/science/20131127/980019737.html

© А.А.Неустроев, 2014

УДК 37

Л. К. Остроумова, воспитатель I квалификационной категории
г. Чебоксары, МБДОУ «Детский сад №125»

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕСС ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Интерес к исследовательскому поведению ребёнка, повышенное внимание к исследовательскому обучению дошкольников стали подлинными приметами современной педагогической психологии и дошкольной образовательной практики. Эта проблематика активно разрабатывается в специальных научных изысканиях (Дыбина О. В., Поддьяков А. Н., Поддьяков Н. Н., Савенков А. И. и др.), активно интересуются этим практические психологи и педагоги. {1}

Наш опыт показывает, что даже проявляющаяся спонтанно поисковая, исследовательская активность малыша может привести к появлению психического новообразования, именуемого исследовательскими способностями. Но несложно заметить и то, что этот процесс наиболее эффективно протекает в условиях специального обучения.

Для развития исследовательских способностей ребёнка, безусловно, пригодны все виды учебных занятий в детском саду, при этом изучению природы традиционно отводится особое место. Это не случайно, природа — открытый, неисчерпаемый источник для детских наблюдений и экспериментов. Ребенок интуитивно ощущает себя ее частью, и потому взаимодействие с природой для него органично и естественно.

В настоящее время главная проблема обучения – это потеря живости, притягательности процесса познания, которую мы решаем путём внедрения исследовательской деятельности. Именно технология исследовательской деятельности служит важнейшим средством развивающего обучения, осознанно-правильного отношения к объектам природы.

Исходя из всего вышеизложенного, нами были определены цель и задачи.

Цель исследовательской деятельности - создание условий для развития интеллектуально – творческого потенциала личности ребёнка и его трансформации в процесс саморазвития путём совершенствования исследовательских способностей.

Задачи исследовательской деятельности;

- формирование предпосылок поисковой деятельности,
- развитие умения определять возможные методы решения проблемы;
- формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;
- развитие желания пользоваться специальной терминологией, введение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности, способность выдвигать гипотезы и самостоятельно формулировать выводы.

Нами были определены основные направления работы:

- комплексный подход к развитию личности дошкольника;
- создание предметно-развивающей среды;
- отбор информационного материала для восприятия дошкольниками;
- разнообразие форм и методов в познавательном развитии;
- использование проектного метода, проблемных ситуаций, информационных технологий, игровых технологий, сюрпризных моментов, стимулирующих развитие творчества дошкольников;

- применение средств диагностики, повышающих эффективность развития познавательной компетенции;
- планирование работы с родителями и специалистами ДОУ.

Какова же перспективность технологии исследования?

Данная технология многофункциональна, имеет такие хорошие технические характеристики как безопасность, прочность, привлекательность, возможность использования в различных обучающих моментах, средство развития высших психических процессов.

Технология исследовательской деятельности имеет ряд преимуществ перед другими инновационными технологиями:

1.При использовании технологии исследования дошкольники получают результаты, благодаря которым испытывают состояние успеха.

2.В процессе работы у ребёнка возникает чувство безопасности, так как исследование – это мир под личным контролем и контролем взрослого.

3.Работа в процессе исследовательской деятельности позволяет раскрыть индивидуальность каждого дошкольника, разрешить его психологические затруднения, развить способность осознавать свои желания и возможность их реализации.

4.У детей формируется эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Учитывая тот факт, что в стране активно происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его культурологический, развивающий и личностный потенциал, мы решили использовать в процессе обучения различные формы исследовательской деятельности, такие как…

- игровая обучающая ситуация: ситуации - проблемы, ситуации - упражнения, ситуации - иллюстрации, ситуации - сценки, ситуации-беседы; экскурсия и наблюдения, проекты, игры, макетирование, эксперимент, диспуты с участием родителей.

– познавательно-исследовательская учебная деятельность, познавательно-интеллектуальный досуг.

– исследование (работа в исследовательской лаборатории)

Самой главной причиной внедрения технологии исследования в образовательный процесс было введение федеральных государственных образовательных стандартов, которые предполагают использование новых развивающих педагогических технологий.

Важнейшей отличительной особенностью стандартов нового поколения является системно – деятельностный подход, предполагающий чередование практических и умственных действий ребёнка. Такой подход легко реализовать в обучающей среде исследования, так как исследовательская деятельность позволяет ребёнку думать, фантазировать и действовать, не боясь ошибиться.

Кроме того, изучив методическую литературу, опыт работы других специалистов по внедрению технологии исследования в образовательный процесс мы пришли к выводу о том, что в настоящее время проблема исследовательской деятельности недостаточно разработана в плане развития личности ребёнка. Отмечается недостаточная теоретическая и практическая разработанность педагогических условий, способствующих успешному осуществлению процесса обучения, недостаточно разработана методика работы с детьми с использованием технологии исследования.

Поэтому мы разработали рабочую программу «Юные исследователи», основная цель которой формирование навыков исследовательской деятельности. Данная Программа ориентирована на детей в возрасте от 6 до 7 лет со сроком реализации 1 год.

В рамках Рабочей программы мы выделили этапы внедрения исследовательской деятельности в образовательный процесс.

Этапы внедрения:

1.Проблематизация (выявления проблемы и направления будущего исследования)

2.Определение сферы исследования (формирование основных вопросов и задач исследования, ответы на которых хотели бы найти)

3.Выработка гипотезы и методики проведения исследования.
4.Эмпирия (сбор, фиксация и систематизация эмпирического материала).
5.Анализ (обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных)
6.Рефлексия (умение формулировать выводы, аргументировать свои суждения).

Нами разработаны детские исследовательские мини-проекты совместно с родителями: «Путешествие капельки», « Злаки», «Что такое снег и почему лед плавает?», «Как питаются растения или как движется вода» и другие, целью которых является развитие познавательной активности, совершенствование исследовательских способностей дошкольников.

В групповом помещении с помощью родителей создали мини-лабораторию «Маленькие исследователи», и пополнили её необходимым материалом и оборудованиями для организации исследовательской деятельности.

Также разработала конспекты развлечений, серии проблемных игр с использованием технологии исследования, модели и алгоритмы для экспериментирования, перспективный план работы с родителями и консультации.

Новизной технологии исследовательской деятельности является обоснование возможностей приобретения познавательной компетентности через исследовательское обучение.

Отсюда следует вывод, что деятельность детей должна быть организована таким образом, чтобы форма организации исследовательской деятельности была направлена на развитие творческой активности ребенка дошкольного возраста, чтобы дети воспринимали исследование как процесс «созидания», не вызывающий негативизма, приучающий к внимательности, усидчивости, точному выполнению инструкций, что, в свою очередь, помогает лучшему усвоению материала.

Целенаправленная педагогическая работа в режиме инноваций посредством исследовательской деятельности способствует развитию коммуникативных навыков и основных элементов концепции «Я – творец», активности, инициативности, комбинированности, экологической культуры.

Список использованной литературы:

1. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. - М.: Ось-89,2006.

© Л.К. Остроумова, 2014

УДК 371

А.И. Первушкина
студентка 3 курса Исторического факультета
Л.М. Миляева
доцент кафедры педагогики
и непрерывного профессионального образования
Астраханский государственный университет
г. Астрахань, Российская Федерация

ВОСПИТАНИЕ СЧАСТЛИВОГО ЧЕЛОВЕКА

Сегодня перед обществом остро стоит проблема воспитания активной и жизнеспособной молодежи. В своих выступлениях президент РФ, В.В. Путин, неоднократно отмечал, что система образования должна в полной мере выполнять функцию социального лифта, открывая путь для прихода в экономику, политику, культуру

и другие сферы жизнедеятельности яркой, талантливой, инициативной молодежи. Только за счет такого обновления, притока свежих сил мы сможем обеспечить динамичное развитие нашей страны. Современный гражданин России – это конкурентоспособная образованная личность, стремящаяся к саморазвитию, у которой сформирована мотивация к достойной жизни. Чтобы развить в себе все эти качества, человек должен чувствовать себя счастливым. Поэтому проблема воспитания счастливого человека, способного жить и трудиться в условиях небывалой открытости общества, демократии и свободы, достаточно актуальна. Одна из приоритетных задач современного педагога - помочь каждому ребенку найти достойное место в нашем сложном противоречивом мире и почувствовать себя счастливым.

Проблема счастья и воспитания счастливого человека достаточно широко представлена в работах Аргайла М., Павловой Е.П. , Перепелкиной Т. Е., Саелиана Р., Щурковой Н. Е. и др. Так, Павлова Е.П. и Щуркова Н.Е. расценивают счастье как характеристику гуманистической культуры, признают объективной необходимость формировать способности ребенка выстраивать собственную счастливую жизнь на уровне достижений человеческой цивилизации в заданных культурой конкретных условиях.

Что такое счастье? Какого человека можно назвать счастливым? Это довольно трудные вопросы, определенных ответов на которые не существует. Согласно толковому словарю В. Даля, счастье - это: 1. Рок, судьба, часть и участь, доля. 2.Случайность, желанная неожиданность, талант, удача, успех. 3.Благоденствие, благополучие, земное блаженство, желанная насущная жизнь, без горя, смут, тревоги; покой и довольство; вообще, все желанное, все то, что покоит и доводит человека, по убежденьям, вкусам и привычкам его [1, с.381]. Похожие толкования встречаются в словарях С. Ожегова и Д. Ушакова.

По определению Н. Е. Щурковой, счастье — проживаемая человеком в отдельный либо в итоговый момент собственной жизни удовлетворенность жизнью как таковой; способность проживать состояние счастья является одним из слагаемых цели гуманистического воспитания [3, с.207].

Для выявления на бытовом уровне значения понятий «счастье» и «счастливый человек» нами был проведен опрос среди людей, абсолютно разных по характеру, социальному положению и возрасту. Мы опросили 50 человек. Им был задан лишь один вопрос: «Какого человека, по Вашему мнению, можно назвать счастливым?»

Ответы были самые разнообразные, но в них нашлись и общие черты:

- счастливым является тот, у кого удачно складывается судьба;

- счастливый человек - тот, кто делает то, что ему нравится, имеет устойчивое положение в обществе, материальное благополучие и доволен этим;

- счастливый человек - тот, кто познал самые сильные радости (но радости для каждого свои);

- счастливый человек – тот, кто имеет хорошую поддержку в лице семьи и близких ему людей и спокоен за их благополучие.

Как видим, понятие счастья – субъективно. Счастье в душе человека занимает важное место: оно выступает мотивом поступков и жизнедеятельности. Это достояние души, и только сам человек может судить о собственном счастье.

На становление счастья влияет множество факторов. Например, Н.Е. Щуркова выделяет их пять:

- само бытийное существование на земле, острое ощущение в себе жизни и себя как живого;

-момент удовлетворения материальных потребностей организма человека, ситуация органического комфорта;

- процесс общения с людьми в самых разных формах его протекания: знакомства, приятельства, товарищества, дружбы, любви, а также с произведениями искусства и литературы;

- созидательная деятельность (творчество в широком значении) человека;

- усовершенствование социальной либо индивидуальной жизни, когда человек выступает конструктором собственной судьбы, сотворцом хода социально-исторического развития. [2, с.51].

Состояние счастья наделяет человека высокой энергетикой, способствует напряжению физических и духовных сил. Поэтому очень важно научиться самим и дать такое умение ребенку – быть счастливым. При этом речь идет именно о формировании способности быть счастливым, а не о формировании счастливого человека, как такового. Поэтому наша задача, как педагогов, состоит в том, чтобы содействовать развитию способности ребенка проживать счастье жизни во всех ее проявлениях.

Ощущение счастья не передается по наследству, оно формируется в процессе жизнедеятельности человека и в ходе его взаимодействия с окружающим миром. Задача педагога: помочь воспитанникам научиться быть счастливыми в повседневной жизни, то есть всегда. При этом важно учесть несколько условий, которые влияют на процесс воспитания.

Одним из условий является организация деятельности, в которой бы дети переживали состояние счастья и учились быть счастливыми. По нашему убеждению, ребенок ощущает себя счастливым, если переживает ситуацию успеха. Поэтому организация любой деятельности должна быть сопряжена с моделированием ситуации успеха.

Важную роль в воспитании счастливого ребенка играет семья. Стиль поведения, отношение к окружающей жизни, нравственные ценности семьи, отношение к ребенку - все это оказывает огромное влияние на формирование у детей способности быть счастливыми.

Еще одним условием является постоянное взаимодействие человека с другими людьми. Это значит, что интерес, сочувствие, участие в жизни людей позволяют ощущать человеку свою полезность. Сострадание, милосердие, доброта по отношению к другим людям становятся основой для осмысления наивысших ценностей жизни.

Немаловажно взаимодействие между воспитателем и воспитанником. Понимание ребенка, принятие его таким, какой он есть, предоставление права на ошибку и т.д. позволяют ребенку чувствовать себя в безопасности и переживать состояние счастья. Если воспитатель применяет интерактивные технологии воспитания, то ребенок неизбежно становится субъектом деятельности и, следовательно, потенциальным субъектом собственной жизни и собственного счастья.

Индивидуализация процесса воспитания также является необходимым условием развития способности быть счастливым. Учет индивидуальных особенностей при развитии у ребенка умений преодолевать трудности, сопротивляться неблагоприятным обстоятельствам, взаимодействовать с миром позволит ему оценить свое «Я» в преобразовании окружающего мира.

Учитывая вышеперечисленные факторы и условия воспитания счастливого человека, мы разработали цикл тематических классных часов ***«Воспитание счастливого человека»,*** рассчитанный на учащихся 7 -8 классов. ***Цель:*** выработка у школьников позитивного отношения к жизни, формирование опыта осознания счастья и повседневного проживания счастья.

Тематика классных часов:

1. ***«Что такое счастье?»*** Рассуждение «Какого человека можно назвать счастливым? Опрос по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона. Методика неоконченного предложения «Счастье – это…..»

2.***«Счастье в жизни и высказываниях великих людей*** (А.В.Суворов, Л. Н. Толстой, К.Д. Ушинский, К.Маркс)». Высказывания великих людей о счастье. Счастье в жизни великих людей: служение отечеству, творчество, любовь. Пословицы и поговорки о счастье.

3.***«Рецепты счастья».*** Счастье как состояние человека, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворенности. Доброта, умение помочь людям в трудную минуту, милосердие, самопожертвование – моральные качества, позволяющие человеку ощущать себя счастливым. Жизненное благополучие: здоровье, карьера, везение, материальный достаток др. как составляющие счастья. Разработка презентации «Рецепт счастья».

4. ***«Давайте говорить друг другу комплименты…»*** Что такое комплименты. Как нужно говорить комплименты. Зачем нужно говорить комплименты людям. Твори добро. Написание писем в детский дом «Комплименты – пожелания к Новогоднему празднику».

5. ***«День, наполненный счастьем».*** Как узнать счастье. Признаки счастья. Как находить счастье в каждом моменте жизни. Твой счастливый день. Рисуем счастье.

6. ***«Я счастлив среди людей».*** Взаимоотношения «человек-человек». Дарить добро людям – это счастье. Делиться счастьем с другими и радоваться их счастью. Подготовка праздника «Третьему возрасту посвящается».

7. ***«Калоши счастья».*** Обсуждение сказки Г.Х.Андерсена «Калоши счастья». Смысл сказки. Цени то, что у тебя есть.

8. ***«Будь счастлив».*** Что такое счастье для тебя. Как стать счастливым. Работа с понятиями в группах. Использование притч и легенд. Обсуждение легенды. Разработка проекта обложки книги о счастье.

9. ***«Что такое счастье?»*** *Заключительное занятие.* Сочинение о счастье на тему: «Что такое счастье для тебя?». Размышление «Счастлив ли я?». Методика неоконченного предложения «Счастье – это…..».

Для успешной реализации данного цикла мы предлагаем использовать инновационные технологии: проектирование, «мозговой штурм», решение нравственных дилемм, создание воспитывающих ситуаций, создание проблемной ситуации и поиск путей ее разрешения, ролевые игры, проведение мониторинга социально-психологической адаптации учащихся в начале и в конце цикла.

Необходимо отметить, что воспитание счастливого человека, безусловно, не должно ограничиваться классными часами. В работе педагога, в общении с учащимися должно постоянно присутствовать позитивное начало, создание в классе благоприятного психологического климата. Особого внимания требует работа с родителями, разработка родительских собраний и мероприятий, содержащих рекомендации для родителей как воспитать счастливого человека и как самим стать счастливыми.

Воспитание счастливого человека - это очень сложный процесс, требующий особой организации, внимания и профессионализма со стороны педагога, и складывающийся из совместной деятельности педагога и родителей.

Список использованной литературы:

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка, т 4.- Спб, 1882г.

2. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. - 160 с.
3. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

©А. И. Первушкина, Л. М. Миляева, 2014

УДК 378

Ю.В.Плеханова
к.п.н., доцент кафедры лингвистики и перевода
Нижневартовского государственного университета
г.Нижневартовск, Российская Федерация

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА КЕЙС СТАДИ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Эффективность существующей системы профессиональной подготовки студентов в высшей школе в значительной степени определяется их познавательной активностью и личным стремлением к образованию. К сожалению, современный студент недостаточно заинтересован в высоком уровне обученности и, как правило, не имеет положительной мотивации к обучению, а зачастую в дополнение к этому характеризуется и низким уровнем обучаемости.

Одним из существенных направлений в преодолении сложившейся ситуации является более широкое внедрение в систему вузовской подготовки современных технологий обучения, которые опираются на индивидуальные «ресурсы» студента, позволяют активизировать его познавательные потребности и возможности, способствуют личному прогрессу.

Широкие возможности для повышения эффективности учебного процесса и познавательной активности студентов открывает метод анализа конкретных ситуаций или кейс-метод, кейс стади (от английского case-study, где case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Суть его в том, что студентам предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [1, с.17]. Метод кейс стади – инструмент, позволяющий применить теоретические знания при решении практических задач. Акцент образования переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Результатом применения метода конкретных ситуаций являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности, развитие системы ценностей студентов, жизненных установок.

Дидактическая цель использования кейс-метода – повышение мотивации на расширение базы теоретического знания для решения прикладных задач и развитие умений, навыков аналитической деятельности. Собственно технология применения кейс-метода направлена на развитие умений решать сложные проблемы, предполагающие использование

творческого потенциала исследователя, его предыдущий опыт и полученные ранее знания, ориентацию на возможность получить различные выводы. Последнее, в свою очередь, стимулирует коммуникацию между студентами, студентами и преподавателями, поскольку результаты могут быть обсуждены, на их основе могут и должны возникать дискуссии, помогающие установить истинное знание [3, с 115].

В приведенной ниже таблице рассмотрены основные действия преподавателя и студента по решению кейса на различных этапах работы.

Этапы работы	**Действия преподавателя**	**Действия студента**
До занятия	Проводит сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Определяет основные и дополнительные материалы по обсуждаемой проблеме. Разрабатывает план занятия.	Предварительно знакомится с кейсом. Выделяет основную проблему. Освежает в памяти теоретические концепции и подходы, которые предстоит использовать при анализе кейса.
Во время занятия	Выступает со вступительным и заключительным словом. Организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории.	Совместно с участниками малой группы обсуждает и выделяет основную проблему (основные проблемы). Предлагает концепции или темы для «мозгового штурма». Участвует в разработке возможных решений.
В конце занятия/ после занятия	Анализирует принятые решения. Оценивает вклад студентов в анализ ситуации.	Решение кейса – предлагает один или несколько вариантов (последовательность действий) в виде: – публичной (устной презентации); – непубличной презентации (подготовка письменного отчета по выполнению задания).

Этапы работы над кейсами могут варьироваться в зависимости от их вида. Студенты могут знакомиться и обсуждать небольшие кейсы непосредственно на занятиях. При организации работы с большим по объему кейсом можно либо посвятить ему серию практических занятий, либо разбить его на фрагменты, а можно предложить ситуацию в качестве самостоятельной работы, а на занятиях организовать итоговое обсуждение. Принципиально важным является то, чтобы часть теоретического курса, на которой базируется кейс, была прочитана и проработана студентами [2, с.36].

В качестве примера мы предлагаем кейс ***«Использование группового взаимодействия в преподавании дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам», или Лебедь, Рак и Щука на новый лад».***

Конкретная ситуационная задача предназначена для изучения вопросов, которые касаются темы «Приемы эффективной организации работы учащихся на уроках

иностранного языка» в рамках дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам».

Ситуационная задача имеет междисциплинарный характер и предполагает предварительное изучение студентами дисциплин "Педагогическая психология" и "Педагогика", а также использование ими теоретических положений для решения конкретной проблемы.

Они сошлись. Волна и камень,
Стихи и проза, лед и пламень
Не столь различны меж собой.
Сперва взаимной разнотой
Они друг другу были скучны;
Потом понравились; потом
Съезжались каждый день верхом
И скоро стали неразлучны.
А. С. Пушкин. «Евгений Онегин»

Приступая к организации группового взаимодействия.

Доцент Галина Дмитриевна была очень опытным преподавателем. Почти 20 лет она работала на факультете иностранных языков педагогического института, который в свое время закончила сама. Из всех дисциплин, которые она преподавала, больше всего ей нравилась «Теория и методика обучения иностранным языкам» для студентов 3-4 курсов. Даная дисциплина требовала тщательной подготовки и, несомненно, творческого подхода. В своих лекциях Галина Дмитриевна раскрывала основные темы и положения. В целом студенты высоко оценивали данный курс. Им нравилась непринужденная манера доцента Дмитриевой, им импонировал ее энтузиазм, и они высоко ценили ее заинтересованность в личном и профессиональном развитии каждого студента.

Несмотря на то, что и студенты, и коллеги высоко ценили работу Галины Дмитриевны, она считала, что курс можно улучшить. На ее взгляд, слишком много выпускников не проявляли того творческого подхода, который непременно приведет к повышению их профессионализма и, как следствие, квалификации. Кроме того, она считала, что у студентов недостаточно развито критическое мышление и умение эффективно работать в команде.

Так, Галина Дмитриевна решила применить новый подход в преподавании любимой дисциплины.

Доцент Дмитриева изучила, как применялось групповое взаимодействие в преподавании других дисциплин, обсудила это с коллегами, которые применяли элементы группового взаимодействия на практике.

С этого времени Галина Дмитриевна лекций не читала. Она делила студентов на небольшие группы по 4-5 человек и предлагала им обсудить публикации по изучаемой теме. Предлагаемые публикации затрагивали как теоретические положения, изложенные представителями разных методических школ, так и знакомили с практическим опытом использования разных подходов и приемов учителями иностранных языков.

Это произошло год назад. Еще были некоторые шероховатости. Отдельные задумки были реализованы не совсем так, как планировала Галина Дмитриевна. Особенно сложно было в самом начале, пока студенты (да и сама Галина Дмитриевна) не поняли, что же и как им нужно делать. Доцент Дмитриева предполагала, что возникнут трудности, потому что студенты не привыкли отвечать за организацию своей учебы. Многие студенты соглашались с высказыванием: «Если вы (преподаватели) не читаете традиционно лекции, то вы не учите». Теперь, когда появился опыт иной организации занятий, Галина

Дмитриевна твердо решила продолжить. Новая программа была подготовлена и доцент Дмитриева с нетерпением ждала начала нового учебного года, чтобы разделить студентов на группы и приступить к работе.

Что бы Вы изменили в организации занятий, если бы Вы последовали примеру Галины Дмитриевны и попробовали использовать прием группового взаимодействия?

Некоторые коллеги Галины Дмитриевны считают, что при подобной организации занятий студенты изучают меньший объем материала, чем при традиционном подходе. Как может ответить Галина Дмитриевна?

Как изменилась дисциплина в результате применения приемов группового взаимодействия? Что не изменилось?

Объединяя в группы.

В этом году на 3 курсе было 27 человек. Объединяя студентов в группы, Галина Дмитриевна старалась учесть многие факторы – успеваемость, темперамент, отношение к партнерам и т.д. Иначе говоря, Галина Дмитриевна делала все возможное, чтобы группы были однородными и сбалансированными. Иногда казалось, что в некоторых группах достаточно и двух студентов. Спустя три часа, посвященных распределению и нахождению некоего "баланса", было создано пять хорошо сбалансированных и однородных групп.

Позже Галина Дмитриевна стала сомневаться, стоило ли это всех усилий. Не заблуждалась ли она, полагая, что, основываясь на имеющейся информации о студентах, она смогла создать группы, которые будут полноценно работать в течение года? Не стоит ли назначать студентов в группы в случайном порядке или дать возможность им самим выбрать группы?

В чем преимущества и недостатки организации групп, использованной Галиной Дмитриевной? Должна ли она дать студентам возможность самостоятельно организовать группы?

Что бы Вы принимали во внимание при организации групп?

Первое занятие.

Галина Дмитриевна знала, что первое занятие самое важное, оно задает тон и настроение на весь год. Она не хотела повторять прошлогоднюю ошибку, когда все занятие было посвящено знакомству с тем, как будет организовано изучение дисциплины. Это давало не совсем верную установку. С другой стороны, доцент Дмитриева хотела рассказать студентам, чему посвящена дисциплина и как она отличается от ранее изученных предметов.

Шел дождь, когда Галина Дмитриевна приехала в институт за полчаса до начала первой пары. На доске она расписала студентов по группам, расставила столы и стулья, чтобы всем было удобно сидеть и работать по группам. Первая студентка пришла за десять минут до начала пары. Преподаватель поприветствовала ее, спросила имя и показала стол, за каким она будет работать. Каждого приходящего студента Галина Дмитриевна приветствовала лично и предлагала получше познакомиться друг с другом, т.к. им предстояло работать в течение всего года. Кроме того, она объяснила, что они будут рассказывать о ком-нибудь из своей группы. Доцент Дмитриева обычно начинала пары вовремя, но это была первая пара в начале года и Галина Дмитриевна ждала опаздывающих, чтобы они включились в работу вместе со всеми, хотя.

В 8:40 трое студентов все еще не появились. К сожалению, все они были из одной группы. Оставшейся студентке из их группы пришлось присоединиться к другим. Несмотря на это, Галина Дмитриевна следовала своему плану – студентам нужно было встать и представить своего соседа/соседку. Для некоторых это было поистине испытанием

– Катя, например, была очень застенчивой, ее было едва слышно. Андрей, напротив, наслаждался всеобщим вниманием и представил соседку в шутливой форме.

Спустя 15 минут Галина Дмитриевна объяснила задание на пару.

Следовало ли Галине Дмитриевне что-нибудь сделать по-другому?

Тревоги студентов.

Галина Дмитриевна предложила студентам ознакомиться с программой курса для того, чтобы они написали 5 пунктов – либо предложения по улучшению программы, либо вопросы о дисциплине, ответы на которые не были получены после знакомства с программой. Несколько минут стояла полная тишина – затем началось обсуждение в группах, которое продолжалось до конца пары. Доцент Дмитриева переходила от группы к группе, слушая обсуждение и отвечая на вопросы вопросом, который направлял дальнейшее обсуждение. Пока преподаватель переходила от группы к группе, она случайно услышала несколько нелицеприятных замечаний от членов одной из них:

"Неужели она думает, что я буду приходить к первой паре, чтобы участвовать в каком-то обсуждении? В прошлом году она вела методику у моего друга, так он сказал, она ничего не делает – придумывает какие-то группы, чтобы просто не учить". (Другой студент): "Если бы не сдавать эту методику, я бы вообще не ходил. Мне бы тройку получить. Вы на меня не рассчитывайте – я не буду часами сидеть в библиотеке". Света, которая очень хорошо училась, возмутилась: "Это же нечестно, если моя отметка даже частично будет зависеть от тебя! Зачем ты вообще пришел в институт? ". Несколько студентов сказали, что они бы хотели сами выбрать группы.

В конце пары Галина Дмитриевна вернулась на кафедру, чтобы просмотреть, что же написали студенты, и проанализировать проведенную пару.

Было ли предложенное групповое задание написать замечания по программе курса подходящим для первого занятия?

Что Галина Дмитриевна могла сделать, чтобы улучшить свое первое занятие?

Отражали ли услышанные Галиной Дмитриевной реплики истинные тревоги студентов, были ли они обоснованы? Как ей следовало реагировать?

Время собирать камни.

Около 10:30 Ольга, которая в целом была неплохой студенткой, появилась на кафедре. Она попросила программу и поинтересовалась, что же она пропустила. Галина Дмитриевна едва сдерживала себя от возмущения. Она спросила Ольгу, почему она пропустила занятие. Студентка объяснила, что она полагала, что на первом занятии ничего важного не будет. Преподаватели обычно рассказывают, о чем будет дисциплина, знакомят с формами контроля и со списками обязательной и рекомендованной литературы. Затем Ольга добавила, что вечером они праздновали начало нового учебного года, и она поздно легла спать и утром, увидев, что идет дождь, решила не пойти на первую пару. Галина Дмитриевна была удивлена такой откровенностью студентки. Доцент Дмитриева решила, что у Ольги могут возникнуть проблемы. Работа в группах строилась на взаимной ответственности. Когда какой-нибудь студент, подобный Ольге, решает не пойти на занятие или не выполнять задание, это может привести к трениям в группе.

Что Галине Дмитриевне следовало сказать Ольге?

Подготовка ко второму занятию.

Ответы групп в целом отражали вопросы всего курса. Студенты хотели узнать, почему большую долю (20%) в выставлении конечного балла составляет "ППАО" – посещение, подготовка, активность и отношение. Почему их должны оценивать, исходя из субъективных показателей, которые, кажется, даже не отражают содержание дисциплины (исключение составляло лишь посещение – это было объективным показателем)? Почему

не было никакого учебника? Сколько пропусков допускалось? Действительно ли было необходимо целую пару разбирать, как пользоваться библиотекой и Интернет-ресурсами? Одна группа написала, что будет нечестно, если отметка будет частично зависеть от работы других членов группы, особенно если часть студентов устроит отметка "3-4", а другие хотят получить "5". Не будет ли лучше, если преподаватель будет просто читать лекции как обычно, обращая особое внимание на важные моменты? Что входит в тесты?

Как доцент Дмитриева может ответить на поставленные вопросы на следующем занятии?

Проблемы с группами.

Прошло пять недель. Студенты работали со статьями. Галина Дмитриевна хорошо изучила студентов и группы. Все группы были разными по характеру. В общем, преподавателю нравилось, как работал курс. По сравнению с предыдущим годом Галина Дмитриевна организовала работу четче. Не было недопонимания по поводу роли студентов и преподавателя. После групповой работы со статьями Галина Дмитриевна организовывала обсуждения со всем курсом. Студенты активно участвовали, что было показателем глубины понимания обсуждаемой проблемы. Две группы из пяти испытывали определенные трудности при обсуждениях. Некоторые студенты хотели лично переговорить с преподавателем.

Как и предполагала Галина Дмитриевна, Ольга продолжала прогуливать занятия. Георгий (из той же группы) пропустил четыре занятия из-за сломанной руки. Студенты недолюбливали Ольгу, т.к. она тормозила деятельность группы. Когда ее не было, она, естественно, не вносила никакой лепты в работу группы и не получала задания для последующего выполнения. Когда Ольга появлялась, члены группы считали, что они просто теряют драгоценное время, объясняя ей то, что они выполняли на предыдущем занятии. Это было особенно неприятно, т.к. Ольга была достаточно сильной студенткой и она реально могла помочь всей группе. Один студент спросил, можно ли исключить кого-либо из группы или изменить часть задания на экзамене, который зависел от групповой работы. Галине Дмитриевне нужно было время, чтобы это обдумать.

В одной из проблемных групп были Анна, Александр и Маргарита. Анна всегда очень добросовестно работала и тщательно готовилась к каждой паре. Она обычно быстро понимала, что требовал преподаватель, предполагала, какие вопросы могут быть вынесены в качестве контрольных, и получала хорошие отметки. Анна считала, что задания, предлагаемые в качестве групповых, лежали на ее плечах, она жаловалась, что большинство студентов приходили на занятия, даже не просмотрев необходимый материал. Они ждали, что те, кто прочел материал, смогут им его пересказать. Александр обычно делал выводы, приходил к неверным обобщениям, доминировал в обсуждениях и не прислушивался к другим. Маргарита всегда активно участвовала в обсуждениях, но демонстрировала поверхностные знания.

Охарактеризуйте ситуации в обеих группах.

Что могла сделать Галина Дмитриевна, чтобы избежать подобных проблем?

Как Галина Дмитриевна может разрешить возникшие затруднения?

Планирование аттестационного контроля.

Несколько студентов хотели узнать, что же их ожидает в аттестацию. Галина Дмитриевна сказала, что их задания не будут похожи ни на одно из тех, которые они выполняли ранее. Преподаватель отметила, что задания будут направлены на проверку коммуникативных способностей, умения работать в группе и потребуют высокой мыслительной активности.

За неделю до начала аттестации Галина Дмитриевна предложила еще одну статью для изучения. Она отметила, что многое будет связано с этой статьей. Группам разрешалось пользоваться любыми источниками при подготовке: книгами из библиотеки, Интернет-ресурсами и обращаться за помощью к членам других групп. Их задачей было использовать все навыки, которые они приобрели в течение семестра, чтобы тщательно изучить и понять статью, полученную за неделю до начала аттестации.

Аттестационную работу было невозможно выполнить за короткое время. Чтобы у студентов было неограниченное время для подготовки ко второй части, Галина Дмитриевна назначила начало на 2 часа. Первая часть, которая составляла 50% всей работы, состояла из четырех вопросов, на которые нужно было ответить индивидуально. Вторая часть (групповое задание) представляла собой последний, четвертый, вопрос, который предлагался для индивидуального ответа и был самым сложным. Предложенный вопрос нужно было раскрыть в результате группового обсуждения и анализа. Вопрос для групповой работы был особенно важен. Он должен был быть настолько трудным, что при индивидуальном ответе на него очень немногие студенты (если такие вообще имелись) могли быть уверены, что дали правильный ответ. С другой стороны, вопрос не должен был быть слишком трудным, что могло помешать групповой работе.

В течение всего семестра Галина Дмитриевна неоднократно повторяла студентам, что необходимо определить насколько можно точно то, что они не знают, но должны знать для понимания статьи. Необходимый материал студенты могли искать где угодно. У доцента Дмитриевой было твердое убеждение, что как бы хорошо студенты не поняли статью, всегда можно было найти еще что-нибудь новое для изучения. Это в равной степени относилось и к ней самой – всегда, когда она перечитывала публикации, она находила еще что-то новое, на что ранее не обращала внимание. Чтобы соотнести это с материалом курса, первым вопросом в индивидуальной части было составить список проблем для последующего изучения в порядке важности и дать обоснование. Это задание составляло 20% итоговой отметки, потому что оно давало студентам возможность определить, что они еще не знают. Галина Дмитриевна частенько говорила студентам: «Знание того, что вы чего-то не знаете, в какой-то степени говорит о том, как много вы знаете». Такие знания позволяли определить область, в которой изучение чего-то нового было самым необходимым и наиболее эффективным.

Какие необычные задания были вынесены Галиной Дмитриевной в качестве аттестационных?

Какие проблемы могут возникнуть при организации такой формы контроля?

Оценивая результаты аттестации.

Галина Дмитриевна считала, что аттестация прошла хорошо. Студенты активно участвовали в обсуждении. Никто не ушел раньше времени. Последняя группа закончила в 18:00! Теперь доценту Дмитриевой требовалось время на проверку работ и выставление отметок.

Галина Дмитриевна считала, что задания на множественный выбор не отражают реальные знания студентов. С другой стороны, проверка развернутых ответов требовала долгого времени. Она считала, что действительно объективно оценить ответы студентов на самом деле очень трудно. Некоторые студенты, казалось, понимали все, но не могли донести это до преподавателя. Другим приходилось писать целый абзац вместо того, чтобы выразить свою мысль одним предложением. Что же делать с прекрасно изложенными, но неправильными ответами? Как же можно было объяснить студенту низкое качество работы? Галина Дмитриевна несколько раз перечитывала и сравнивала работы студентов, пока не решила оценивать каждый ответ в баллах.

Настоящая проблема возникла, когда доценту Дмитриевой нужно было оценивать работу в группах. Группа Александра провалила второе задание. Они набрали только 20 баллов из 50 возможных. Ответы участников группы как один были похожи на ответ Александра, который он дал в индивидуальной части экзамена. Было ли честно суммировать баллы, полученные за обе части экзамена? Большое беспокойство вызывала Анна. Она хорошо справилась с индивидуальным заданием, но когда баллы за индивидуальную и групповую работу суммировались, она была среди 25%, у которых был самый низкий результат. Галина Дмитриевна знала, как это расстроит Анну. Кроме того, это не отражало ни ее знания по предмету, ни участие в работе группы в целом.

В группе Ольги были иные проблемы. В результате группового обсуждения они не смогли прийти к какому-либо единому мнению и решили сдать индивидуальные ответы. Конечно, они имели некоторое сходство, но в целом отличались друг от друга. Ольга хорошо справилась с работой – лучше всех в группе. Наверное, она не смогла донести или убедить членов своей группы в правильности своих ответов. Однако, принимая во внимание систематические пропуски Ольги, было нечестно ставить ей один из самых высоких баллов на курсе.

Сумела ли Галина Дмитриевна проверить именно, то, что она намеревалась проверить в результате проведения аттестационного контроля?

Почему Анна справилась лучше с индивидуальной частью задания?

Отразили ли затруднения с выполнением групповой части работы проблемы, существовавшие в группах до аттестации?

Итоговый экзамен: оценивая студентов и преподавателя.

Итоговый экзамен был похож на аттестационные задания, за исключением того, что Галина Дмитриевна попросила студентов проанализировать и интерпретировать статью, с которой они не работали в течение семестра, но которая была тесно связана с пройденными темами. Она предупреждала студентов о подобном задании. Студенты хорошо справились с работой, что нашло отражение в результатах – 72% получили “4-5”. В прошлом году таких студентов было только 45%. Галина Дмитриевна задумалась, не завысила ли она отметки в этом году. Не стоит ли повысить требования? Было ли это честно по отношению к студентам предыдущего курса, которые изучали методику?

Через две недели после окончания сессии заведующий кафедрой пригласил Галину Дмитриевну к себе. Он хотел узнать причину таких высоких баллов по дисциплине, которые очень отличались от результатов, полученных в прошлом году. Кроме того, он показал Галине Дмитриевне заявление студента, который жаловался, что доцент Дмитриева заставляла студентов учиться самостоятельно и тратить слишком много времени на нахождение нужной информации в библиотеке. Студент также отметил, что отметки были субъективными и не отражали реальные знания студентов по предмету.

Как следовало ответить Галине Дмитриевне на вопросы заведующего кафедрой и на заявление студента?

Сравнивая результаты студентов.

Галина Дмитриевна сравнивала ответы студентов этого года с прошлогодними работами, когда она впервые попыталась организовать групповое взаимодействие, с предыдущими годами, когда занятия проходили в традиционной форме (лекции). За нынешний год результаты значительно улучшились, но они не были столь высокими, как в предыдущий период, когда доцент Дмитриева читала лекции. Галина Дмитриевна была в недоумении – она полагала, что организация занятий, на которых широко применялось групповое взаимодействие, была все-таки эффективнее традиционных лекций. Не отражало ли это нежелание студентов взять ответственность за организацию своей учебы на себя?

Стоит ли Галине Дмитриевне вернуться к традиционному проведению занятий (чтению лекций) в следующем году?

Предложенный кейс достаточно объемный по содержанию, поэтому мы предлагаем делить его на фрагменты. Работа студентов начинается со знакомства с ситуационной задачей. Они в течение 5-7 минут самостоятельно анализируют содержание фрагмента кейса (время может варьироваться в зависимости от объема фрагмента). В результате у каждого студента должно сложиться целостное впечатление о его содержании.

Затем начинается анализ фрагмента кейса в группе (по 3-5 человек) с целью выработки и принятия решения. Время аналитического этапа четко регламентировано преподавателем. Каждая подгруппа располагается в каком-либо месте аудитории, по возможности, на небольшом удалении друг от друга. На этом этапе преподаватель более подробно объясняет цели каждой подгруппы, и в каком виде должен быть оформлен отчет о работе. В процессе внутригруппового обсуждения каждый представляет свой вариант решения. Затем студенты знакомятся с приложениями, в которых предлагается материал, позволяющий определить пути решения конкретной проблемы (кейс снабжен приложениями – Приложение 1 «Воздействие состава группы», Приложение 2 «Способы создания групп»).

В дальнейшем осуществляется согласование точек зрения и поиск группового решения кейса. Варианты решений, принятые в группах, могут фиксироваться для удобства дальнейшей работы и подведения итогов.

Список использованный литературы:

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М.Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 211 с.
2. Brearley, D. The case study: Threat or opportunity? / David Brearley // Counselor Education and Supervision. Vol. 33, September. – 1993. – P.35-37.
3. Yin, R. Case study research: Design and methods (rev.) / Robert Yin. – Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 2003. –173 pp.

© Ю.В. Плеханова, 2014

УДК 371.39

Я.С. Пономарева
студентка 3 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций
Бирский филиал Башкирского государственного университета
г. Бирск, Российская Федерация
Е. В. Панчихина
студентка 3 курса факультета биологии и химии
Бирский филиал Башкирского государственного университета
г. Бирск, Российская Федерация

МЕХАНИЧЕСКИЙ УЧИТЕЛЬ КАК ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Как известно, в современном мире зависимость людей от технологий велика. Мобильные телефоны, ноутбуки, MP3-плееры, PSP приставки и так далее и тому

подобное. Каждый наш шаг в определенной степени зависит от различного вида девайсов. Иными словами, жизнь без технологий подобна для нас жизни без воздуха.

Велик шанс того, что в скором времени наши дома и рабочие места будут подобны магазинам бытовой техники и электроники, так как технологии окружают нас повсюду.

Невольно возникает вопрос: к чему же может привести такое разнообразие технологий в нашей жизни?

Современное общество разительно отличается от того, которое существовало не так давно. Наш мир постоянно меняется. Мы живем в обществе, где лидирующая роль отдана новым технологиям, в частности информационным.

Технологии сделали нашу жизнь значительно проще. Находясь дома, мы можем общаться с людьми из разных уголков нашей планеты. Сегодня едва ли найдется ребенок, который не знает ничего об использовании тех или иных электронных девайсов. Наша жизнь немыслима без технологий [2, с.55].

Само собой разумеющееся, что современные технологии имеют огромное количество достоинств. Их применяют в развитии сельского хозяйства, транспорта и многом другом.

Более того, современные технологии применяются в образовании. Существует огромное количество различных девайсов как для учителей, так и для студентов (интерактивные доски, мультимедийные проекторы и так далее).

Тем не менее, самым выдающимся достижением среди образовательных технологий является механический учитель. Это робот, который способен работать в школах и обучать детей. Он может двигаться, объяснять материал и отвечать на вопросы, иными словами, выглядит как настоящий человек. Данный тип робота очень удобен в использовании и обладает большим количеством преимуществ.

Ученики не тратят время на то, чтобы добраться до школы или университета, и это является главным достоинством механического учителя. Следовательно, у детей и подростков появляется больше времени для обучения.

Механический учитель – эксперт в области своего предмета, поэтому материал, предоставляемый им, всегда актуален и точен.

Механический учитель не имеет эмоций. Это означает, что он не способен предпочесть одного студента другому. Он всегда справедлив и объективен.

Несмотря на огромное количество достоинств, данный тип робота имеет ряд недостатков. Приведем несколько из них.

Прежде всего, это негативно сказывается на здоровье человека. Ученики на протяжении всего дня сидят у экранов компьютеров, что отрицательно влияет на зрение и позвоночник.

Также возникает ряд социальных проблем. Обучение с помощью механического учителя в домашних условиях лишает ученика возможности общаться с друзьями и заводить новые знакомства, что в дальнейшем может привести к полнейшей изоляции от общества.

Кроме того, если студентом не понят какой-либо материал, робот не в силах объяснить его более доступно в отличие от реального учителя.

Периодически механический учитель может быть сломан, и его починка займет некоторое время.

На данном этапе развития механический учитель не способен заменить настоящего. Зачастую, учителя являются не просто людьми, дающими детям определенный «багаж знаний», но и за годы обучения становятся для них друзьями. Кроме того, обучение в школе способствует социальной адаптации ребенка.

Все вышеизложенные гипотезы были подтверждены в ходе исследований, проводимых на базе МБОУ Лицей города Бирска. Объектом исследования являлся 8 класс, поделенный на две группы, в каждую из которых входило по десять человек (группа А и группа Б). При

проведении уроков английского языка в группе А учителем использовались современные технологии: мультимедийный проектор, интерактивная доска, глобальная сеть Интернет. Группа Б продолжала обучаться по стандартным УМК без использования каких-либо ИКТ.

По результатам контрольного среза знаний было выявлено, что группа А лучше усвоила материал по изученной теме. Восемь учеников из десяти справились с тестом на оценку «отлично», два – на «хорошо». В группе Б четыре ученика написали тест на «отлично», четыре – на «хорошо», два - на «удовлетворительно».

Современный человек уже не может прожить без использования технологий. Интернет, мобильные телефоны, ноутбуки, планшеты и так далее. Эти вещи стали неотъемлемой частью жизни любого. И никто не может сказать хорошо это или плохо. Но глядя на все это, люди должны понять, что современные технологии нужно использовать только с пользой и определенной для себя целью [1].

Список использованной литературы:

1.http://seopmr.ru/rol-sovremennyx-texnologij-v-zhizni-cheloveka.html

2. Рачевский, Е.Л. информационные технологии в образовании: Школа будущего /Е.Л. Рачевский // Директор школы.- 2010.-№1.- с.55

© Я.С. Пономарева, Е.В. Панчихина, 2014

УДК 377.1

М.С. Прокопьев, старший преподаватель
кафедры информатики и вычислительной техники
Педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Якутск, Российская Федерация

ИНТЕГРАЦИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ

Интеграция в сфере профессионального образования в рамках реализации идей непрерывного и многоуровневого образования в Российской Федерации осуществляется многими учебными заведениями и в настоящее время имеется определенный опыт в этом направлении Республика Саха (Якутия). Учебные заведения республики (школы, профессиональные училища, техникумы, колледжи и СВФУ им. М.К. Аммосова) на основе заключения договоров между собой о совместной подготовке специалистов создают преемственные, сопряженные учебные планы, оптимизирующие содержание учебных дисциплин разных ступеней образования, их межуровневые внутрипредметные и межпредметные связи.

Внедрение интеграции вызывает необходимость управленческих, прежде всего организационных, инноваций в области образования. Важным направлением таких инноваций является развитие взаимодействия между различными образовательными учреждениями, формирование интегрированных образовательных структур. Для осуществления анализа явления интеграции приведена ряд определений.

Интеграция (лат. Integratio – восстановление, восполнение, от integer – целый) – это: 1) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации

[2, с. 494]. «Интеграция – это сторона процессе развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов». Такое определение дает «Философский словарь» и дополняется следующие признаками: «Эти процессы могут иметь место как уже в сложившейся системе (в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов [5].

В социологическом словаре дается следующее определение: «Интеграция – это результат процесса объединения, то есть состояние гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования частей целого» [3].

В нашем исследовании под интеграцией подразумевают процесс и результат становления целостности, сопровождающей возникновением связей или уплотнением связей между ее составляющими. Важными характеристиками выступают: единство части и целого; межпредметных реализуемых связей.

В интеграции содержания профессионального образования можно выделить разные уровни ее реализации:

- между содержанием общего и профессионального образования, когда формируется профессиональная направленность преподавания общеобразовательных дисциплин;
- между начальным, средним и высшим уровнями профессионального образования с целью формирования преемственного содержания образования;
- между общим, начальным, средним и высшим профессиональным образованием для организации непрерывного образования;
- между различными блоками дисциплин, дисциплинами образовательных программ для оптимизации межпердметных связей;
- между темами, единицами содержания предметов для реализации внутрипредметных связей [4, с. 24-25].

Интеграционные процессы в региональной системе профессионального образования Республике Саха (Якутия) начались в 90-е годы в эпоху образования новых рыночных отношений. Впервые в республике модель непрерывного профессионального образования начала реализоваться в Якутском техническом лицее по схеме «НПО-ВПО».

Благодаря инициативной работе самых образовательных учреждений интеграционные процессы идут по различным моделям и направлениям:

- интеграция содержание среднего и высшего профессионального образования, разработка стандарта и его национально-регионального компонента по специальности «Технология и дизайн» и квалификации «учитель технологии и дизайна» (Намский педагогический колледж);
- интеграция содержания среднего и высшего профессионального образования, поиск путей решения проблемы структурирования содержание среднего профессионального образования с учетом этнокультурных особенностей народов Севера (Нижнеколымский колледж народов Севера);
- интеграция содержания среднего и высшего профессионального образования, интеграция элементов содержания образования внутри одной специальности среднего профессионального образования (Вилюйский педагогический колледж им. Н.Г. Чернышевского);

Внедрение блочно-модульного обучения за счет интеграции содержания общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин (Мирнинский региональный технический колледж);

Профессиональное становление личности (Якутский коммерческий лицей);

Система непрерывного профессионального образования налажена и в других образовательных учреждениях среднего профессионального образования (Якутский торгово-экономический колледж, Республиканский колледж культуры и искусства, Якутский педагогический колледж №1,2 и др.).

На примере деятельности Якутского государственного инженерно-технического института происходит интеграция содержания общего среднего, начального, среднего и высшего профессионального образования на следующих принципах и подходах:

- сохранение содержания, требуемых образовательных стандартами разных уровней профессионального образования;
- достижение определенного уровня квалификации, а в будущем и уровня образованности как обособленного понятия в рамках последовательного движения от простого к сложному при условии сохранения преемственности содержания общего среднего, начального, среднего и высшего профессионального образования;
- доминирования базовых составляющих разных уровней профессионального образования в интегрированных программах;
- поиска «единиц» знания или познания; понятийных и деятельностных «узлов», возникающих на интеграции естественнонаучных, общетехнологических представлений, знаний и умений [1, с. 5].

Обобщая опыт интеграционных процессов в региональной системе профессионального Республики Саха (Якутия), можно считать, что система многоуровневого профессионального образования направлена на такое построение учебно-воспитательного процесса, при котором обучающиеся, переходя с одного образовательного уровня на другой, четко ориентируются в предоставляемых им образовательных возможностях и активно участвуют не только в образовательных, но и в учебно-научной деятельности, закрепляя тем самым свой профессиональный выбор.

Таким образом, система непрерывного профессионального образования обеспечивает адаптацию обучающихся к условиям образовательного процесса в учреждении профессионального образования более высокого уровня, формирует и поддерживает интерес к обучению, потребность в новых знаниях с целью последующего изменения всей мотивационной сферы при подготовке к решению другого класса профессиональных задач.

Список использованной литературы:

1. Содержание и технология подготовки технических специалистов: проблемы, цели, решения: Тезисы докладов научно-методической конференции. Якутск. 1-2 февраля 2002. Якутск: Изд-во ЯНЦ СО РАН. 2002. – С.5.
2. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. С.494
3. Социологический словарь /сост. А.Н. Слепцов, К.В. Шульга. – М., 1991.
4. Худолий Н.Г. Интеграционные процессы в региональной системе профессионального образования. М..: Academia, 2002. С.24-25
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия,1983.

© М.С. Прокопьев, 2014

УДК 37

И. А. Романюк, Преподаватель русского языка и литературы
ГОУ СПО «Сибирский политехнический техникум»
г. Кемерово, Российская Федерация

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В СПО

Современная методика образования направлена на то, чтобы дать учащимся как можно больше готовых к использованию знаний и умений, наполнить ими память студентов для того, чтобы во время итогового контроля они могли, как можно более полно их воспроизвести. Кроме того, в погоне за выполнением календарно-тематического плана

иногда мы забываем о чем-то важном, ведь воспитание, нравственной высокоорганизованной личности, способной нести ответственность за свои поступки, является не менее важной целью. При планировании занятий в первую очередь, как правило, преподаватель задумывается об обучающих и развивающих целях. Но воспитательные задачи играют не менее важную роль.

Первые уроки морали ребенок получает еще в раннем детстве, когда родители учат правилам поведения, прививают навыки общения, формируют представления ребенка о нравственности, об ответственности за свои слова и поступки. И это очень важно, ведь с этим ребенку предстоит жить в современном ему обществе. Большой вклад в формирование личности ребенка вносят и учителя средних школ. Но и перед преподавателями СПО стоит не менее важная задача. Ведь мы готовим не просто специалиста с определенным запасом знаний и умений, востребованного на рынке труда. Мы готовим специалиста, которому предстоит работать в коллективе, решать производственные вопросы, принимать на себя ответственность, проявлять инициативу и толерантность. Рыночной экономике необходим высокий уровень квалификации работника, обеспечивающий его конкурентоспособность на рынке труда. Можно подготовить хорошего механика или электрика, привить ему необходимые навыки. Но значит ли это, что высококвалифицированный специалист благополучно «вольется» в коллектив, сможет реализовать себя как личность? Для успешной карьеры и самореализации большую роль играет диплом, но личностные качества тоже немаловажны. Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек выступает как субъект своего собственного формирования и развития. А роль педагога – помочь ему в этом развитии, привить склонность к самоанализу, научить «относиться к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе».

Гуманитарные дисциплины отличаются своей вариативностью, потенциальной возможностью получения разных решений, многообразия различных точек зрения. Это дает студентам возможность творческой самореализации, самовыражения. Я, как преподаватель литературы уделяю большое внимание воспитательным целям в образовательном процессе. Классическая художественная литература выполняет функцию эмоционально-образного воздействия на читателя. Литература способна вызвать чувство прекрасного. Очень важно, чтобы учащиеся не просто усвоили пройденный материал и ознакомились с содержанием классических произведений, а научились размышлять, понимать других людей, отстаивать свою точку зрения, терпимо относиться к иному мнению.

Я считаю, что в ребятах важно воспитывать чувство ответственности. Это одна из самых важных воспитательных целей. На занятиях я часто использую групповые методы обучения. Я делю ребят на группы, 4-5 человек, даю задание каждой группе, а дальше они сами должны распределить обязанности, подготовить и презентовать материал. Например, при изучении лирики, я даю группам задания: подготовить сообщение о творчестве писателя, сообщение о любовной, философской лирике и т. д. А дальше ребята должны сами распределить обязанности в соответствии с поставленной задачей: выразительное чтение стихотворения наизусть, анализ произведения, история создания произведения, сообщение о детских годах писателя, презентация и пр. Важно, что оценивается работа, проделанная всей группой. Во время таких занятий ребята учатся умению работать в команде, нести ответственность за проделанную работу, рационально распределять время.

Очень важно раскрыть способности всех обучающихся. Часто приходится наблюдать ситуацию, когда изо дня в день на занятиях работают самые активные ребята, а остальные предпочитают «оставаться в тени». Мне кажется, очень важно вовлечь в творческую деятельность таких ребят, поручать им задания, подчеркнуть важность их выполнения. Ведь в трудовом коллективе им пригодится умение проявлять инициативу, нести ответственность, отстаивать свое собственное мнение, решать конфликтные ситуации.

Формирование нравственности студента – еще одна из важнейших воспитательных задач, стоящих перед преподавателем. На занятиях я стараюсь создавать атмосферу поиска, борьбы за истину. В этом мне помогает урок-диспут. Давно известно, что в споре рождается истина. Задача преподавателя – вовлечь ребят в диспут. Обсуждение проблемы может пойти по неожиданному направлению. Например, при изучении творчества М. Горького мы с ребятами обсуждаем такой вопрос: «Унижает ли жалость человека?» возникает следующий вопрос: «Что важнее, суровая правда или сладкая ложь?» В этом контексте углубляется анализ пьесы, а ребята задумываются о важных аспектах человеческого бытия не только в рамках изучения произведения. К сожалению, у многих ребят зачастую присутствуют весьма размытые представления о морали, о чести, о долге, а духовные ценности подменяют ценности материальные. Моральные ценности — это совокупность норм, образующих нравственный кодекс каждого человека. Они наряду с духовными образуют основу общества. Так, ценности духовного характера являют собой измерение жизни в денежном эквиваленте, а моральные — принципы, являющиеся для личности основополагающими в любой ситуации. Их она не нарушит ни при каких обстоятельствах. Поэтому так важно, сформировать у студентов духовные и нравственные качества. При планировании уроков и внеклассных мероприятий я стараюсь работать в рамках личностно ориентированного обучения, что даёт мне широкое поле деятельности для использования творческих инновационных методов и форм работы на занятиях и во внеурочное время. Ролевые игры, проектная методика, метод интроспективного анализа, метод творческого самовыражения позволяют не только повысить качество обучения студентов, но и служат для реализации воспитательных целей.

В заключении хочется сказать о том, что для преподавателя очень важно умение создать на уроке нравственную атмосферу. Важно научить ребят не только думать, размышлять, иметь на все свою точку зрения, но и научить ребят аргументировать свое мнение, развивать в них склонность к самоанализу и, конечно же, формировать культуру ведения дискуссии. Нужно научить их думать, чувствовать и выражать свои чувства словами. Все это поможет им познать самих себя. А реализация воспитательных целей поможет сформировать положительные личностные качества студентов, которые, несомненно, помогут им в жизни.

© И. А. Романюк, 2014

УДК 377.6

М.А.Рябова, заместитель директора,
Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса, г. Тула, Россия

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Для совершенствования производственного обучения в профессиональных образовательных организациях Российской Федерации в современных условиях весьма полезно изучение исторического опыта отечественной профессиональной школы.

До середины XIX века производственное обучение в отечественной и зарубежной профессиональной школе осуществлялось исключительно посредством вещевого метода обучения, который сформировался в средние века, в ремесленный период развития производства.

В связи с этим программы и планы производственного обучения в дореволюционной профессиональной школе предполагали длинный перечень определенных изделий, которые учащийся должен был изготовить, чтобы овладеть профессиональными умениями и навыками. Но такое производственное обучение все более не соответствовало запросам бурно развивающегося массового промышленного производства в этот исторический период. Ведь даже очень длинный перечень учебных работ не включал в себя все изделия, которые придется выпускнику изготовлять в будущем в условиях массового промышленного производства.

Кроме того, сильная зависимость профессиональной школы от заказов рынка лишала возможности установить определенную последовательность в обучении. Планы учебных работ профессиональная школа вынужденно приспосабливала под поступающие заказы. Как следствие, невозможно было применять основополагающие принципы производственного обучения, которые уже были выработаны наукой к тому времени (от простого к сложному, от известного к неизвестному). В результате навыки по выполнению трудовых приемов и операций у обучающихся плохо закреплялись.

За рубежом и в России шли усиленные поиски разрешения существующей проблемы. В итоге, в 1868-1873 г.г. подлинная революция в совершенствовании производственного обучения была осуществлена отечественными учеными во главе с Д.К. Советкин в Московском техническом училище, которыми была разработана и внедрена самая передовую для того времени операционная система производственного обучения.

Операционная система производственного обучения предполагала, в том числе, следующее:

1) обучение в учебных мастерских обучающихся отдельным трудовым приемам;

2) обучение в учебных мастерских обучающихся комплексу различных операций в процессе изготовления ими несложных предметов;

3) изготовление обучающимися в цехах завода сложных и разнообразных предметов.

Специалисты профессионального образования и ученые других стран восторгались «системой Д.К. Советкина», называя ее – «русской системой». В американской печати писали «о едва постижимых успехах России в деле производственного обучения» [4, с. 223].

Операционная система производственного обучения стремительно распространилась по всему миру. Ее в 1874 г. ввели в Германии в Королевской школе механических искусств, а потом и в других учебных заведениях. На следующий год она была реализована в Австрии и Пруссии [2, с. 43-45]. По поводу внедрения операционной системы производственного обучения в США профессор Джон Ранкл в своем письме директору Московского технического училища писал «Вы можете быть уверены, что ваша система будет введена во всех технических школах нашей страны» [3, с. 81].

Дальнейшее совершенствование производственного обучения связано с именами известных отечественных ученых-практиков: С.А. Владимирского, П.И. Устинова, Г.Ю. Гессе и других.

Так, в основу операционно-предметной системы производственного обучения С.А. Владимирского были положены принципы:

«- включения в программы производственного обучения типичных для данной профессии изделий с постепенным возрастанием сложности их выполнения обучающимися;

- обязательность выполнения учебных работ в ходе производственного обучения по чертежам с точным соблюдением размеров;

- использование словесных объяснений для ознакомления обучающихся с предназначением изготовляемых изделий и с наиболее целесообразными инструментами и орудиями труда в целях достижения максимального осознания деятельности обучающимися;

- использование наиболее употребительных материалов, орудий их обработки и приемов выработки, позволяющих создавать изделия с требуемой степенью точности, в возможно короткое время и при наименьшем расходе материалов» [1, с. 41-42].

С.А. Владимирский считал необходимым единство теоретической и практической подготовки, обосновывал необходимость целостной системы подготовки рабочих различной квалификации.

Несомненный интерес и даже актуальность сегодня представляют система производственного обучения П.И. Устинова, основанная на тесном взаимодействии профессиональных учебных заведений и производства, а также система производственного обучения Г.Ю. Гессе, главным элементом которой являлись, так называемые, утилитарных работ (задания).

В 20-х годах двадцатого столетия сформировались два подхода к совершенствованию производственного обучения и профессиональной подготовки кадров в целом в советской профессиональной школе. Первый подход, авторами которого являются О. Анкист, М. Зарецкий, И. Зайден, С. Гайсинович, Я. Ряппо и другие, формулировал свои положения на основе разносторонней подготовки, на привнесении общепедагогических принципов во всю систему профессиональной подготовки кадров с выделением специфики учебно-производственного процесса. Второй подход, в свою очередь, авторами которого являются А. Гастев, Е. Петров, А. Михайлов, М. Журавлев, Н. Иванов и другие, выдвигал узкоспециализированную методологию профессионального образования, передовую идею алгоритмизации и программирования обучения.

В советской профессиональной школе широко использовались основные четыре системы производственного обучения, разработанные к тому времени в теории:

- предметная система, или система целостных изделий;
- операционная система и ее разновидности;
- система Центрального института труда;
- комбинированная система, учитывающая положения трех других систем.

Проблема совершенствования производственного обучения в профессиональной школе всегда было в центре внимания советской науки. Особенно следует отметить передовой опыт мирового масштаба в разработке проблемы соединения обучения с производительном трудом, накопленный отечественными учеными (П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин, С. Г. Шаповаленко, А. А. Шибаков и др.).

На основе хорошо зарекомендовавших себя ранее систем производственного обучения позднее была научно-обоснована более совершенная операционно-комплексная система производственного обучения, вытеснившая все остальные. Сущность этой системы состояла в том, что обучающиеся не сразу осваивали все операции, овладение которыми было необходимо для получения профессии, а лишь некоторые (обычно 3-4 операции). Затем они выполняют комплексную работу, заключающуюся в применении комплекса изученных операций. После этого циклы повторялись, благодаря чему умения и навыки в выполнении операций закреплялись наилучшим образом.

Современные вызовы требуют адекватного ответа в деле совершенствования производственного обучения в профессиональных образовательных организациях

Российской Федерации. К сожалению, в поиске адекватного ответа на новые вызовы специалисты профессионального образования часто апеллируют к зарубежному опыту: дуальной системы (Германия), модульной технологии обучения Международной Организации Труда (Швейцария) и другим, предавая забвению свой исторический отечественный опыт. По нашему мнению это недопустимо. Поскольку именно разработки отечественных ученых лежат в основе, оказывали и оказывают решающее влияние на используемые системы производственного обучения во всем мире. Задача современной плеяды отечественных ученых и специалистов – удержать лидирующие позиции в вопросах совершенствования производственного обучения и, тем самым, обеспечить высокое качество профессиональной подготовки кадров, востребованных высокотехнологичным производством.

Список использованной литературы

1. Владимирский С.А. Метод обучения слесарному ремеслу на типичных деталях машин / С.А. Владимирский. – М., 1888.
2. Bennett, Ch.A. History of Manual and Industrial education 1870 to 1917 / Ch.A. Bennett. – Peoria, Illinois, 1937.
3. Runkle, J.D. The Russian System of Shop-work Instruction for Engineers and Machinists / J.D. Runkle. – Massachusetts, 1876.
4. Special Report of the International Exhibit at Philadelphia. – Toronto,1877.

© М.А. Рябова, 2014.

УДК 1

М.Д. Савчина
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии института педагогики и психологии,
ФГБОУ ВПО Сыктывкарский государственный университет,
г. Сыктывкар, Российская Федерация

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ИЗ МОНО- И БИНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Современное общество связано с процессами интеграции, миграции, развития поликультурных коммуникаций на личностном и техническом уровнях, а также с феноменами глобализации и мобильности. В результате оно заинтересовано в раскрытии потенциальных возможностей человека, которые позволят ему творчески проявить себя, самоутвердиться через социально значимые дела, а также быть готовым к освоению нового образа жизни в условиях социальных, культурных, экономических, политических и иных изменений.

Например, Г.В. Панина отмечает, что «…основные цели высшего образования в современном мире: подготовка к успешному вхождению на рынок труда, подготовка к жизни и выработка активной жизненной позиции; личностное развитие…» [7, с. 41].

По мнению В.В. Давыдова, О.Н. Маноловой, Л.Б. Переверзева, С.И. Самыгина, Л.Д. Столяренко и др., интегральная среда, в которой реализуется всестороннее развитие личности, должна соответствовать следующим требованиям: быть гетерогенной и сложной, состоящей из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации всех видов

деятельности, учитывая физические, интеллектуальные, эмоциональные компоненты деятельности; достаточно связной, позволяющей переходящему от одного вида деятельности к другому виду деятельности выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты; гибкой и управляемой со стороны всех субъектов взаимодействия [5, с.123].

Таким образом, развитие подрастающего поколения, готового и способного самостоятельно и результативно действовать в реальных жизненных и профессиональных ситуациях, возможно посредством формирования саморегулятивной и креативной способностей, их гармоничного сочетания, социальной, коммуникативной и конфликтной компетентностей.

Гетерогенность, сложность и гибкость как востребованные характеристики окружающей социальной среды в качестве ресурса всестороннего развития личности подростков и молодежи зачастую подразумевают под собой неопределенность, различные препятствия, противоречия и конфликты.

В.А. Сластенин, Г.И. Щукина и др. указывают, что «теория и практика… отвергают развитие социальных образований, структур и систем, в том числе и педагогических, как бесконфликтных. Противоречия в своем разнообразном проявлении всегда выступали как условие прогресса или регресса человеческого бытия, так как простое преодоление или устранение этих противоречий означало бы прекращение движения или развития» [2, с. 100].

Следовательно, конфликтная компетентность приобретает в настоящее время особое значение в качестве средства оптимизации взаимодействия социальной среды и человека, поведения личности в условиях маргинальной ситуации развития.

Б.И. Хасан определяет конфликтную компетентность, как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» [10, с. 65].

А.В. Дорохова, В.В. Сериков, Б.И. Хасан и др. указывают, что конфликтная компетентность субъекта позволяет начать преобразование в определенном виде деятельности. Для того, чтобы были начаты преобразования, необходимо, во-первых, обнаружить само затруднение как требующее преодоления, во-вторых, оценить имеющиеся ресурсы для преодоления конкретной трудности.

Следовательно, проявлениями конфликтной компетентности являются готовность разрешать противоречие в деятельности и представление о том, что конфликт может выполнять продуктивную функцию.

Б.И. Хасан предлагает конструкцию параметров конфликтной компетентности, сформулированную для непосредственных участников конфликта: 1) способность «удерживать» конфликт в его процессуальности; 2) способность дистанцироваться от столкновения; 3) способность к реконструкции конфликтного взаимодействия в его целостной динамике; 4) способность к множественным неоднозначным объяснениям происходящего столкновения; 5) способность к вариативному представлению перспектив конфликтного взаимодействия; 6) способность понимать и переживать конфликтное взаимодействие не только как индивидуально-экзистенциальный акт, но как событие; 7) способность при недостаточном ресурсе к поиску и созданию новых ресурсных возможностей [10, с.42].

В свою очередь, В.Р. Грехнев, А.А. Журавлев, Е.М. Павлютенков, В.В. Сериков и другие выделяют в структуре конфликтной компетентности следующие компоненты: личностный (ценностно-мотивационная сторона личности, рефлексия, эмпатия, самореализация, ответственность, последовательность, гибкость, эмоциональная уравновешенность и устойчивость м т.д.), когнитивный (система знания и представления о конфликте как

социально-психологическом явлении), деятельностный (стратегии поведения в конфликте, коммуникативные умения и навыки, технологии разрешения конфликтов).

Ученые отмечают, что компоненты компетентности обладают свойством куммулятивности.

Например, Л.А. Петровская пишет: «…знание о конфликте - необходимый компонент компетентности, однако… можно быть… осведомленным, информированным человеком, но не всегда оказываться компетентным в конфликте. Знания действенны, если они не остаются лишь внешней информацией, но соотносятся с личным опытом, встраиваются в него. При этом условии они могут оказать мотивирующее влияние, стать компонентом социальной установки, т.е. готовностью действовать определенным образом по отношению к себе, другим, к ситуации». При этом основным гуманистическим критерием конфликтной компетентности рассматривает такой исход конфликта, который сопровождается личностным развитием участников, их самореализацией [8].

Психологи подчеркивают, что конфликтная компетентность связана с адекватным приобщением к спектру стратегий поведения в конфликте. «Невозможно говорить о единственно правильной линии поведения в конфликте. Это определяется анализом комплекса составляющих, поэтому желательно владеть набором возможностей в данном отношении. Сотрудничающее партнерство наиболее адекватно гуманистической ориентации участников в конфликте, однако богатство реальных ситуаций вряд ли можно исчерпать одной-единственной позицией» [8].

Таким образом, высший уровень конфликтной компетентности есть способность специально конструировать конфликт для решения задач саморазвития и достижения эффективности деятельности. Содержание компетентности составляют продуктивное отношение к конфликту, знания о природе и процессе разрешения конфликта и стратегии разрешения конфликтов, в основе которых лежат способы взаимодействия с другими людьми. Становление конфликтной компетентности при таком ее понимании происходит через субъективацию способов продуктивного разрешения конфликтов. Это предполагает осознание собственных способов разрешения конфликтов и формирование навыков организации взаимодействия.

Исходя из содержания и природы становления конфликтной компетентности человека, мы считаем важным изучение этнопсихологического аспекта владения подростками стратегиями поведения в конфликтном взаимодействии.

Направленность нашего исследования продиктовано рядом положений.

Согласно Б.Г. Ананьеву, Н.М. Лебедевой, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, на формирование и развитие личности влияют не только социальные и исторические условия, но и этническая среда, в рамках которой проходит ее жизнедеятельность [1, с. 172].

При этом, как отмечает З.В. Сикевич, этническое в каждом человеке первично. Степень выраженности этнических особенностей в личности человека конструируется как внешними факторами (социальными обстоятельствами), так и внутренними факторами (индивидуальными установками) [1, с. 176].

В свою очередь, А.Г. Асмолов указывает, что этническое поведение личности, выражающее типовые программы данной культуры, нивелирует тенденцию к индивидуализации поведения и росту его вариативности. «Этнический человек» руководствуется стандартными установками своего этноса и проявляет традиционные приемы и способы поведения. Наоборот, «социальный человек», оказавшись в проблемных, конфликтных или кризисных ситуациях, принимает индивидуальное решение и основывается на иерархии ценностей, ищет взаимовыгодного разрешения межличностного конфликта.

Следовательно, соединение в личности «этнического человека» и «социального человека» выражает диалектику ее развития [1, с. 185].

Вышеуказанное легло в основу нашего научного предположения о том, что у подростков разных национальностей будут наблюдаться различия в ведущих стратегиях конфликтного поведения, а также в механизмах их реализации.

Выборка испытуемых была продиктована тем, что эмпирические исследования, посвященные изучению возрастных этапов осознания детьми их этнической принадлежности, формирования этнических предпочтений и стереотипов (Ж. Пиаже, Дж. Тернер, Г. Тэджфел, В.Ю. Хотинец), показывают, что именно в подростковом возрасте происходит особенно интенсивное развитие этнического сознания [1], [3].

Нами было осуществлено диссертационное исследование на соискание ученой степени кандидата психологических наук «Этнопсихологический аспект социально-психологической адаптации коми и русских подросткового, юношеского возрастов» [9]. В рамках исследования были получены результаты по методике К. Томаса, отражающие отличия в стратегиях поведения в конфликтах у коми и русских подростков.

Таблица 1.

Результаты распределения коми и русских подросткового возраста по их доминирующей стратегии поведения в конфликтах (%)

Национальность подростков	Возраст подростков	Соперничество	Приспособление	Компромисс	Избегание	Сотрудничество
К.	МПВ	6	30	34	21*	9
	СПВ	10	28	32	15	15*
Р.	МПВ	13	19	26	27*	15
	СПВ	12	24	33	13	18*

Примечание: К – коми, Р – русские, МПВ – младший подростковый возраст, СПВ – старший подростковый возраст.

Ведущими стратегиями поведения в конфликтах у коми младшего подросткового возраста выступают «компромисс», «приспособление», а у русских – «избегание», «компромисс». Выявлены статистически значимые различия по выраженности «избегание» [$t=1,97$, $p<0,05$]. Выбор коми вышеперечисленных стратегий поведения в конфликтах обусловлен необходимостью создать условия для сохранения позитивной этнической идентичности, повышения этнического статуса, поддержания чувства этнической безопасности, а русскими – сохранения этнической автономности, целостности, поддержания межэтнического нейтралитета.

Основными стратегическими линиями поведения в конфликтах у коми, русских старшего подросткового возраста являются «компромисс», «приспособление». Существует статистически значимое различие по выраженности «сотрудничество» [$t=1,99$, $p<0,05$]. В основе стратегий поведения в конфликтах у старших подростков лежат разные причины: у коми – достичь единства с русской культурой, тем самым повысить этнический статус,

сохранить позитивность этнической идентичности, обрести чувство национальной гордости, следовательно, добиться социальной безопасности, удовлетворенности и уверенности, у русских – без этнических конфликтов поддержать автономность, обособленность, избежать ассимиляции с коми, а значит обеспечить социальную поддержку, толерантность.

Мы провели корреляционный анализ и факторный анализ с последующим варимакс-вращением с данными 6 шкал методической разработки «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой, 6 шкал методики С. Розенцвейга, шкалы социометрических позиций, 5 типов поведения в конфликтах К. Томаса, 2 шкал межэтнических взаимодействий по методике Т. Лири, 1 шкалы методики «ШСПА» К. Роджерса, Р. Даймонда (модификация Т.А. Снегиревой) у коми, русских младшего и старшего подросткового возрастов.

По данным корреляционного анализа у коми и русских младшего подросткового возраста можно зафиксировать факт весомых связей между видами этнических взаимодействий и стратегиями поведения в конфликтах, типами реакций на фрустрирующие ситуации. У коми, по сравнению с представителями этнической аутгруппы, выявлены значимые связи между стратегиями поведения в конфликтах и типами трансформации этнической идентичности.

У коми и русских старшего подросткового возраста наблюдаются весомые связи между типами фрустрационных реакций, стратегиями поведения в конфликтах, типами трансформации этнической идентичности и видами этнических взаимодействий, типами трансформации этнической идентичности и стратегиями поведения в конфликтах.

Можно отметить, что стратегии поведения в конфликтах определяются национальной принадлежностью подростков. Существуют возрастные изменения в схемах поведения у этнофоров в ситуации конфликтного взаимодействия.

Таким образом, социальное пространство предоставляет себя подростку на различных уровнях (микро- и макро-) и в различных свойствах (общественной оценки, всеобщности, целенаправленности, систематичности, преемственности, усложнения и взаимосвязи, противоречивости, конфликтности, четкого организационного построения, перспективности и др.). Через эмоционально-ценностные, когнитивные, поведенческие открытия у подростка формируется отношение к среде, в частности конфликтного характера, как к ресурсу жизнедеятельности, саморазвития. Одним из путей развития конфликтной компетентности подростков является становление его личности как этнического феномена.

Личность как этнический феномен представляет собой систему взаимосвязи с этнической общностью. Эта взаимосвязь реализуется через отношения личности к окружающим людям. Отношения выражаются в виде этнической идентичности, этнических установок и стереотипов, этнокультурных ценностей [1, с. 184].

По мнению А. Инхлеса, А. Кардинера, Д. Левинсона, Р. Линтона, в формировании у человека восприимчивости к определенной этнической культуре и сопричастности к этническому мировосприятию своего народа наиболее значима семейная социализация личности [6, с. 64]. Ученые подчеркивают особую роль семьи в развитии личности, в том числе и в формировании и сохранении ее этнической идентичности, так как семья – единственный воспитательный институт, нравственное воздействие которого человек испытывает на протяжении всей своей жизни [6, с. 66].

С другой стороны, А.К. Дзагкоев, Е.П. Крупник, Л.Д. Кузмицкайте, В.П. Левкович, З.В. Сикевич, Е.М. Черник, В.К. Шабельников и другие констатируют, что специфика межличностных взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, детьми разных

возрастов, своеобразие морально-психологической атмосферы семьи определяются национальными традициями, ее национальным составом [3, с. 35].

В настоящее время практически не существует моноэтнической среды. Человек растет и развивается в полиэтническом окружении, наблюдается постоянный рост численности разнонациональных семей [4, с. 25], [6, с. 66].

В результате предметом этнопсихологических исследований может выступить формирование личности подростков, в том числе конфликтной компетентности, в условиях однонациональной семьи и бинациональной (разнонациональной) семьи.

Согласно В.В. Серикову, Б.И. Хасану, преодоление проблем при становлении личностного опыта и есть овладение конфликтной компетентностью. Исходя из данного положения, мы сформулировали следующую основную гипотезу: формирование конфликтной компетентности подростков в бинациональных (разнонациональных) семьях может представлять более сложный процесс, чем в семьях однонациональных, не осложненных различием национальных культур.

По нашему мнению, весомым в рассмотрении влияния структурно-динамических характеристик моно- и бинациональных (разнонациональных) семей на становление конфликтной компетентности подростков будет учет особенностей его личности, его мотивов, степень самостоятельности и активности в процессе формирования этнических предпочтений и собственных оценок иноэтнических общностей.

На наш взгляд, актуальным в рамках проблематики формирования конфликтной компетентности молодежи из моно- и бинациональных (разнонациональных) семей будет являться изучение взаимовлияния семейных конфликтов, возникающих в разнонациональных семьях как результат противоречивых потребностей членов семьи, обусловленных, с одной стороны, их индивидуальными особенностями и личным опытом, с другой, - различиями национальных культур, проявляющихся в этническом самосознании, а также в этнических феноменах бессознательного характера.

Тем самым изучение формирования конфликтной компетентности подростков в контексте психологии моно- и бинациональных (разнонациональных) семей должно осуществляться во взаимосвязи трех аспектов: культурного, социального и индивидуального. Культурная составляющая отражает культурные стереотипы жизнедеятельности этнической общности или этнических общностей, с которой или с которыми идентифицируют себя члены семьи на основе специфически направленных ценностных ориентаций и ожиданий представителей определенной национальности, существующих в сознании. Социальный уровень обусловлен объективными нормами и требованиями моно- и полиэтнического социального окружения к структурно-функциональной природе семьи. Он носит адаптационный характер. В его основе лежат фундаментальные жизненные интересы человека, независимо от его этнической принадлежности, связанные с обеспечением собственного будущего и будущего близких. Индивидуальный аспект затрагивает направленность личности на самореализацию в системе общественных и межличностных отношений в моно- и полиэтническом социуме.

Изучение вопроса становления конфликтной компетентности подрастающего поколения в условиях моно- и бинациональных (разнонациональных) семей будет способствовать нахождению эффективных решений касательно характера соотношения традиционных и модернизированных психологических, социально-психологических, этнопсихологических феноменов семьи во взаимодействии поколений, открывающего возможности для взрослых и подростков наиболее полно реализовать себя в личностном плане.

Список использованной литературы:

1. Психология / В.М. Аллахвердов, С.И. Богданова. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. - 752 с.
2. Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. - М.: Рос. пед. Агентство, 1998.
3. Левкович В.П., Кузмицкайте Л.Д. Формирование этнического сознания подростка в семье // Психологический журнал. - 1992. - №6. - С. 35-42.
4. Левкович В.П. Особенности супружеских взаимоотношений в разнонациональных семьях // Психологический журнал. - 1990. - №2. - С. 25-36.
5. Манолова О.Н. Среда как психологический ресурс подростка // Мир психологии. - 2007. - № 4. - С. 116-123.
6. Овчарова Р.В. Психология родительства. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
7. Панина Г.В. К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра // Высшее образование в России. - 2009. - №6. - С. 40-46.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М., 1989. - 216 с.
9. Савчина М.Д. Этнопсихологический аспект социально-психологической адаптации коми и русских подросткового, юношеского возрастов: Автореферат дис. …канд. психол. наук. Ярославль, 2005.
10. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003.

© М.Д. Савчина, 2014

УДК 377

О.А.Сашнёва
Преподаватель специальных и экономических дисциплин
ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»
г.Черняховск, Российская Федерация

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В связи с процессами реорганизации структуры системы образования изменяется представление о современной школе. Реформируется система образовательных учреждений и структура образовательного процесса. В соответствии с потребностями общества в основу новых образовательных стандартов заложены не только передача учителем готовых предметных знаний ученику, но формирование и социализация личности, которая должна хорошо ориентироваться в общественных отношениях и быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям.

Перед педагогическими учебными заведениями оправданно возникает потребность в новых методах и технологиях преподавания, которые могли бы соответствовать современным потребностям общества.

Студенты-будущие учителя начальной школы должны обладать общими и профессиональными компетенциями, в частности ПК 4.5 участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального образования. [1] В связи с этим возникает

проблема подготовки студентов-будущих педагогов к организации проектной деятельности учащихся.

Нами был разработан и реализован междисциплинарный курс «Основы учебно-исследовательской деятельности».

Обучение осуществляется в форме лекций, семинарских занятий, проектной деятельности, внеаудиторной самостоятельной работы.

Проектная деятельность - одна из наиболее популярных форм организации работы с обучающимися. Она находит в последние годы все более широкое распространение в системах образования разных стран мира. Проектная деятельность не является новшеством, но в нашей стране долгое время этот метод не использовался.

Проект-форма образования, максимально приближенная к практике и предполагающая активную исследовательскую и творческую деятельность, которая нацелена на решение учеником конкретной учебной, социальной и культурной задачи.[3]

Работа над проектом отличается четкой структурированностью и поэтапной реализацией. В процессе проектной деятельности каждый студент проходит следующие этапы:

1. Мотивационный этап (формирование собственной мотивации для работы над проектом); ответ на вопрос: Зачем мне это надо?

2. Определение темы проекты (выбор темы проекта в соответствии с личными предпочтениями, интересами в заданном тематическом поле) ответ на вопрос: Что мне интересно по этой теме?

3. Изучение источников, отбор материала; ответ на вопрос: как максимально раскрыть тему проекта?

4 Оформление работы, построение диаграмм и схем, суммирование полученной информации;

5. Организация и презентация материала.

В процессе обучения мы используем различные виды проектов:

1. Исследовательские проекты. Они имеют структуру, приближенную к подлинным научным исследованиям, предполагают аргументацию актуальности темы, определение проблемы, предмета, объекта, целей и задач исследования. Обязательно выдвижение гипотезы исследования и проведение эксперимента. Заканчивается проект обсуждением и оформлением результатов, формулированием выводов и обозначением проблем на дальнейшую перспективу исследования. [2] Например, студенты 4 курса выполняли проект на тему «Формирование универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе» и проводили эксперимент в рамках производственной практики на базе школы.

2. Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. [2] Например, проект «Моя будущая профессия-учитель», где результатом было творческое выступление на конкурсе «Моя профессиональная карьера».

3. Информационный проект направлен на сбор информации о каком - либо объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Этот тип проектов призван научить добывать и анализировать информацию. [2] Примером реализации данного вида проекта был «Актуальные учебно-методические комплексы начального общего образования» Такой проект может интегрироваться в более крупный исследовательский проект и стать его частью.

4. Практико - ориентированный проект нацелен на социальные интересы самих участников или внешнего заказчика. [2] Студентами 3 курса был разработан проект «Студенческая фирма Студент-помощник».

5. Ролевой проект наиболее сложен. Участники принимают на себя определенные роли. Ведущий вид деятельности обучающихся в таких проектах - ролевая игра. [2] Студентами 2 курса был разработан проект «Эконом-кафе» и проведена деловая игра среди студентов 1 курсов.

В рамках работы над проектами студенты самостоятельно формулировали темы проектов, определяли цели, разрабатывали структуру проекта, план работы, собирали информацию (использовали уже имеющиеся знания и жизненный опыт , работали в библиотеках, использовали ресурсы Интернета, консультации со специалистами), работали с источниками информации, создавали собственную систему хранения информации, устраивали регулярные встречи, во время которых студенты обсуждали промежуточные результаты. В заключении проводили презентацию проекта в виде доклада.

Практическая значимость проектной деятельности неоспорима. У студентов формируются профессиональные компетенции, включающие следующие профессиональные умения и навыки:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать необходимые ему знания, умело их применять на практике для решения разнообразных возникающих проблем;
- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя современные технологии, искать пути рационального их решения; быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать и применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем;
- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, в различных ситуациях, легко предотвращать или уметь выходить из любых конфликтных ситуаций;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Список использованной литературы:

1.Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 Преподавание в начальных классах (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 5 ноября 2009 г. N 535)

2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений.-3-е изд., испр. и доп.- М.:АРКТИ, 2006.

3. Формирование проектных умений школьников: практические занятия / авт. – сост. С.Г.Щербакова. – Волгоград: Учитель, 2009.

© О.А.Сашнёва, 2014

УДК 37

Л.С. Синева, учитель биологии
Муниципальное образовательное учреждение «Лицей № 23»,
г. Подольск, Российская Федерация

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Основной задачей современного образования является формирование ключевых компетенций у учащихся. Такие компетенции универсальны и могут использоваться в повседневной жизни: в образовании и при получении профессиональной подготовки.

Благодаря сформированным ключевым компетенциям, обучаемые смогут использовать усвоенные знания, учебные умения, навыки, способы деятельности в реальной жизни. Многие образовательные учреждения пытаются найти разумный баланс между академическими знаниями и умениями. Однако в педагогике остается открытым вопрос методики формирования компетенций. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС второго поколения, предполагает развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий. На занятиях основное внимание должно уделяться формированию у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. «Все, что я понимаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить»- вот основной тезис современного понимания данного метода [2, с. 232]. Метод проектов всегда предполагает решение какой–то проблемы, предусматривающей использование разнообразных средств, методов обучения и интегрирование знаний умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны иметь практическую значимость и надлежащее оформление (презентации, альбомы, видеофильмы, газеты, альманахи) [1].

В МОУ «Лицей № 23» города Подольска накоплен опыт использования метода проектов во внеурочной деятельности по иностранному языку для формирования у старшеклассников ключевых компетенций. Учащимся десятых классов учителя - предметники предлагают выполнить задания в виде проектной деятельности - собрать информацию о странах изучаемого иностранного языка (английского, немецкого, французского), используя Интернет. Интернет и ИКТ интенсифицируют учебный процесс и активизируют учеников, т.к. в процесс восприятия информации вовлекается большинство чувственных компонентов обучаемого, что положительно сказывается на учебной мотивации и эффективности обучения [3, с. 8]. Для сбора информации и оформления её в виде презентации учащиеся разбиваются на группы по 4-6 человек. Под руководством куратора каждая группа создает страноведческую презентацию на метапредметной основе в рамках гуманитарного цикла (история, культурология, обществознание, литература) и естественнонаучного блока (биология, география) с использованием примерного плана, разработанного учителем. План, используемый учениками нашего лицея, включает следующие пункты:

1. общие сведения о стране (официальное название, географическое положение, столица, территория и численность населения);
2. государственные символы (герб, флаг, гимн, девиз, деньги);
3. климат, растительный и животный мир, уникальные природные объекты страны;
4. население: демография, национальный состав, религиозный состав;
5. история страны: основные этапы, самые знаменательные события;
6. современный политический строй: форма правления, форма режима, форма устройства;
7. экономика страны: отраслевая структура, место в мире, динамика уровня жизни, социальное расслоение;
8. культура страны: главные памятники культуры;
9. быт: народные обычаи и традиции, одежда, жилища, кухня, спорт и спортивные достижения;
10. общий вывод (тезисы): исторический, политический, экономический опыт развития страны, решение межнациональных конфликтов, мировые и культурные достижения;

11. список интернет-источников;

12. тестовый контроль.

Обязательным требованием к презентации является наличие на последних слайдах выводов с выделением положительных и отрицательных черт современного состояния изученной страны, а также потенциальной пользе ее исторического, политического, культурного опыта для России. В ходе выполнения задания учащиеся получают консультации от педагогов-предметников. Публичное выступление групп и защита страноведческого проекта проходит в лицее на итоговой лингвистической конференции. Лучшие презентации используются учителями в качестве демонстрационного материала на уроках по общественным дисциплинам.

Поскольку основной формой деятельности по выполнению страноведческих проектов при использовании Интернет - ресурсов является работа с разными видами информации, то у учащихся происходит:

- развитие навыков анализа, сопоставления и обобщения больших разнородных объемов информации*;*

- формирование коммуникативных умений в реальной и виртуальной среде;

- расширения кругозора и становления социально-поощряемой системы ценностей;

- развития готовности к самообразованию на протяжении всей жизни.

Сопоставляя структурные компоненты компетенций (когнитивный, функциональный, психологический, социальный) и изменения, происходящие в личности старшеклассников, мы пришли к выводу, что применение метода проектов и создание презентаций на метапредметной основе с использованием Интернет - ресурсов в школьном образовательном процессе позволяет развить и скорректировать структурные компоненты ключевых компетенций:

- когнитивный - знания в сфере компетентной деятельности (теоретические, практические, процедурные);

- функциональный - набор умений и навыков, необходимых в сфере компетентной деятельности;

- психологический - набор характеристик личности, которые дают ей возможность самореализации и достижения высоких результатов в сфере компетентной деятельности (прежде всего, мотивация, система ценностей);

- социальный - навыки взаимодействия и сотрудничества в различных группах и обществе вообще.

Достоверность полученных результатов обеспечивается возможностью их воспроизведения в образовательном учреждении любого типа при соблюдении ряда организационно-педагогических условий:

1. научно - методическое обеспечение процесса реализуется на метапредметной, личностно - ориентированной и деятельностной основе;

2. выполнение тематических проектов осуществляется учащимися в малых группах.

Список используемой литературы:

1. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник /под ред. Крившенко Л.П. – М.: Проспект, 2008. – 432с.

2. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушкин. – Ростов: Феникс, 2005, – С. 232.

3. Рабинович П.Д. Практикум по интерактивным технологиям: методическое пособие/ П.Д.Рабинович, Э.Р.Баграмян. – М: Лаборатория знаний, 2011. – С.8.

© Л.С. Синева, 2014

УДК 37

Л.Н. Скорикова,
зам. директора по УВР
МБОУ «СОШ №2 г. Строитель Белгородской области»
Н.Н. Брусенская,
учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №2 г. Строитель Белгородской области»
г. Строитель Белгородской области, Российская Федерация

ПРИНЦИПЫ ПРАВОСЛАВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Не так давно в России на основе традиционных духовно-нравственных устоев семьи закладывалась последующая социальная и духовная состоятельность личности. Почитание родителей, послушание им воспринималось детьми как Божия заповедь и необходимое условие благополучного взросления. А мать и отец, осознавая особенности своего семейного служения и свой долг доброго воспитания детей, понимали и житейскую, и духовную значимость мудрого педагогического общения в семье. Современный порядок жизни совсем другой, он провоцирует разрушение традиционных семейных связей. И для мужчин, и для женщин все большее значение приобретают работа, успехи в профессиональной области, стремление к достатку. У современных родителей не остается ни физических, ни душевных сил для воспитания детей.

На что прежде всего обращают внимание родители, выбирая для своего ребенка школу? На уровень подготовки учителей-предметников, поступаемость выпускников в ВУЗы, инновации в образовательных технологиях и методиках. Школа сегодня все больше осознает себя как учреждение, предоставляющее образовательные услуги. Позиция православной педагогики совсем иная.

Учитель, использующий в работе опыт православно-ориентированной педагогики, не может учить жить детей отдельно от жизни мира. Он понимает, что необходимо ориентировать ребенка на жизнь глубоко самостоятельную и полную. «Проблема развития ребенка решается в православной педагогике так же, как и в школах с другим мировоззрением: таланты надо развивать, это дары, которые Господь послал людям». Только тогда мир начинает восприниматься ребенком не как общественно-бытовое поприще приложения своих сил и талантов в социуме, а как школа для праведной жизни, как начало пути к себе, к своему истинному «я».

Остаётся сделать вывод об актуальности воспитания на основе принципов православной педагогики в современных образовательных учреждениях. Системный подход к решению проблемы педагогического сопровождения семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей складывается в нашем районе благодаря проекту главы администрации «От православного детского сада к православному району». В школе в систему такие формы работы, как родительский лекторий, совместная деятельность по подготовке семейных праздников, экскурсионные и паломнические поездки по святым местам. Ежегодно совершаются однодневные и многодневные поездки в Холковский монастырь, по святым местам Белгорода, Прохоровского поля, Санкт-Петербурга, Москвы.

Второй год в нашей школе функционируют начальные классы с приоритетным направлением духовно-нравственного воспитания. Уже при первых встречах с родителями, при подготовке будущих первоклассников к школе мы изучаем традиции православной

педагогики, акцентируем внимание на значении примера родителей в нравственном воспитании ребёнка. В дальнейшем в работе с родителями практикуем такие формы, как использование святоотеческой литературы, притчи (душеполезное чтение). Обязательно приглашаем на родительские собрания преподавателей православной культуры, священнослужителей. Ребята вместе с родителями готовят классные часы о святых земли Русской, посещают литургии, организуют праздники, участвуют в выступлениях православного театра и православного хора. Ребята с нетерпением ждут встреч с священнослужителями. Эти беседы наполнены добром, терпением и любовью со стороны священников, радостью от общения и эмоциональным позитивом со стороны школьников. В направлении становления духовно-нравственных ценностей на основе православных традиций запланировано немало полезного. Это сотрудничество не только с Воскресной школой, но и с центром православной молодёжи, будущими нашими родителями, и с детскими садами, где воспитываются будущие наши первоклассники. Мы планируем проведение интересных встреч, поездок, что отражено в плане работы православного клуба и классов. Цель такой деятельности мы рассматриваем в совместном деянии благих дел и родителей, и детей, и преподавателей.

Система мероприятий по решению вышеуказанных задач направлена на возрождение традиционного уклада жизни семьи, совершенствование современного семейного воспитания на основе православных культурно-исторических традиций.

Список использованной литературы:

1. Духовно-нравственное воспитание школьников /Игнатьева Е.Е.- Ж. «Воспитание школьников», № 9 -2010.

2. Глинские чтения. Духовно-нравственное воспитание в системе образования российской Федерации /М.: Самшит-издат, 2002.

© Л.Н. Скорикова, Н.Н. Брусенская, 2014

УДК 378

И.В. Столярова
к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
Российского государственного университета нефти и газа им .М.Губкина
г. Москва, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Для методики преподавания иностранного языка характерно наличие так называемой «типологии заданий», представляющей собой систему различных видов тестов, а также представлений о том, как они должны использоваться. В обучении иностранным языкам существует множество видов тестов, которые используют не только для контроля, но и обучения языку. Так, тесты, цель которых состоит в определении способности того или иного учащегося к изучению иностранного языка - это прогностические тесты, они могут быть использованы при профессиональной ориентации учащихся. Диагностические тесты являются сравнительно новой формой проверки результатов обучения; диагностический тест (тест достижения) - это набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его обучаемым, то есть с помощью теста

необходимо определить, достиг ли испытуемый заданного владения иностранным языком. Они могут состоять даже из одного задания и занимать лишь небольшую часть занятия. В связи с этим имеет смысл использовать задания избирательного характера и простейшие типы заданий со свободно конструируемым ответом в диагностических тестах, которые проводятся на той или иной стадии формирования умений и навыков обучаемых. Другая разновидность тестов измеряет общее владение иностранным языком с учетом характера будущей деятельности испытуемого.

Тест соответствия можно использовать при обучении и проверке понимания при чтении деловых писем, при этом тестовое задание формулируется в виде коммуникативной задачи - например, распределить деловые письма по папкам: письма-приглашения, письма-заказы, письма-рекламации и другие.

Тест множественного выбора можно использовать при решении задачи, для выполнения которой необходимо извлечь единственно верный элемент из множества. Задания множественного выбора предполагают выбор одного правильного варианта из трех и более предложенных. Они могут быть выражены в форме ответа на определенный вопрос или в форме предложений. Задания на альтернативный выбор предполагают выбрать один вариант из двух предложенных, либо согласиться или не согласиться. Задания перекрестного выбора заключаются в подборе пар из двух блоков по тем или иным признакам, объединяющим их.

Тест со свободно конструируемым ответом занимает значительную часть при обучении и тестировании коммуникативной компетенции. Это связано с тем, что коммуникация представляет собой творческий процесс, что соответствует продуктивному характеру выполнения тестов со свободно конструируемыми ответами.

Наибольшую актуальность для преподавателя иностранного языка имеют так называемые тесты успешности, которые определяют, насколько успешно сформирована коммуникативная компетенция тестируемого и готов ли он к иноязычному общению в рамках тех коммуникативных задач, которые предопределены тем или иным уровнем владения иностранным языком. Цель их состоит в том, чтобы служить средством текущего или итогового контроля, то есть мерилом усвоения знаний, формирования навыков и развития умений. В качестве объекта тестирования выбираются либо элементы языка, либо речевая деятельность. Первый подход реализуется в тестах по грамматике, лексике, стилю. Второй - в тестах по различным видам речевых умений: аудированию, устной речи, чтению, письму, переводу.

Тестирование как метод состоит из целого ряда приемов, среди которых особого внимания заслуживает так называемый клоуз-тест (cloze-test). Этот вид теста описан в методической литературе ещё как тест дополнения или тест восстановления. Клоуз-тест находит широкое применение в зарубежной практике обучения родному и иностранному языкам в качестве эффективного приёма контроля, выполняемого преимущественно в письменной форме. Клоуз-процедура предполагает восстановление опущенных слов в тексте. С его помощью проверяют общий уровень владения языком.

Безусловно, тест пока ещё не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании цикла занятий (achievement tests). Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает обучаемых к ответственности за весь материал цикла, что способствует успешности их обучения, поскольку тестом, рассчитанным на 10-15 минут выполнения, можно охватить весь изученный за соответствующее время материал и проверить всех обучаемых. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля.

Так, выделяются следующие виды тестов: прогностические тесты, диагностические тесты, тесты успешности, тесты соответствия, тесты множественного выбора, тесты со свободно конструируемым ответом, клоуз-тест. Тесты по иностранному языку все чаще стремятся установить не знания правил языка, а реальный уровень владения им, то есть большой интерес у методистов вызывает использование заданий, направленных на контроль способности и готовности обучаемых к общению на иностранном языке в различных ситуациях. Они все больше сосредотачивают свое внимание на обычной коммуникативной деятельности носителей языка. Учеными установлено, что такие тесты более полезны для изучающих язык, чем те, которые просто проверяют знание структуры языка. Использование тестовых программ не только в контролирующей, но и в обучающей функции имеет большое будущее, так как тест является одним из наиболее экономичных и представляющих достаточно широкие возможности для интерпретации методов проверки полученных знаний, умений и навыков, а также и для их тренировки.

© И.В. Столярова, 2014

УДК 37.01

Н.Е. Сторожева
преподаватель СТФ КемТИТПП, г. Кемерово, РФ,

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Качество образования в России определяется степенью достижения планируемых результатов образовательной программы учреждения [7]. Любой образовательный процесс предполагает наличие результативности, а положительные результаты, достигаемые учащимися, являются показателем успешности обучения.

Еще Я.А. Каменский, заложивший основы традиционного обучения, предложил новую в тот период систему оценки результатов обучения, которые были представленные в структуре стадий обучения [4]. В России система традиционного обучения, ориентированная на знания, умения и навыки, была активно принята и долгое время суть образовательной системы оставалась неизменной — нацеленность на передачу знаний, выработку учебных умений и навыков как основных результатов обучения, репродуктивное воспроизведение учениками учебного материала. Традиционные знания, умения и навыки определяются исследователями как основные результаты обучения, но зачастую понимаются односторонне. Н.Ф. Талызина [6] определяет знания только как образы предметов и явлений внешнего мира. У А.В. Петровского [5] более широкое понимание знаний - отражение свойств объектов (явлений), выраженные в категориях (терминах) общественного опыта.

В. В. Давыдов, опираясь на исходные положения Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, относительно того, что ведущая значимость результатов обучения выражается через содержание усваиваемых знаний, формулирует основные положения, характеризующие не только знания, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся [3, с. 121], причем данные умения характеризуют процесс обучении с разных сторон и придают последнему развивающий характер.

В России постепенно формируется образование, ориентированное не на знания, умения и навыки, а на компетенции как результат обучения. В научный аппарат вошла категория «компетенция». Под компетенцией большинство ученых понимают некую

интегрированную норму к образовательной подготовке учащегося. А.В. Хуторской под компетенцией понимает социально-ориентированное требоавание требование (норму) к образовательной подготовке, необходимой для качественной и продуктивной деятельности. [8]. В Европе, где понятия «компетенция» и «результаты обучения» стали актуальны в процессе реформирования системы образования в рамках Болонского процесса, уже в конце 20 века было четко определено, что все программы в учебных заведениях должны описываться в терминах результатов обучения.

Исследование состава компетенций как результатов обучения находим в работах многих российских ученых (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской, Л.А. Громова, А.Е. Бахмутский, О.Н. Голубева, М.В. Рыжаков и многие др.) Авторами предлагаются различные подходы к структурированию компетенций и определения состава входящих в них компонентов. Согласно Громовой, результаты обучения — это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения, которые включают в себя: знания, умения, навыки, способности и компетенции [2]. По мнению Бахмутского А.Е., результаты обучения – это показатели знаний, умений, способностей и личностных качеств [1].

Многие исследователи (О.Н. Голубева, И.А. Зимняя, М.В. Рыжаков, А.В Хуторской и др.), считают, что компетенции как результаты обучения включают в себя знания, умения и навыки, но только в отличие от традиционной системы обучения, компетенции интегрированы, находятся в системе, дополнены способностью применения на практике и таким образом представляют собой результат всего процесса обучения.

Так, например, в ФГОС СПО третьего поколения готовность выпускников к профессиональной деятельности в соответствии с уровнем приобретенных компетенций, зафиксирована с помощь формулировок: должен понимать, организовывать, принимать, осуществлять, использовать, определять и др., то есть результаты обучения ориентированы не только на получение знаний, умений и навыков, но и на отношение к саморазвитию и личностному самоопределению, отношению к обучению и целенаправленной познавательной деятельности и т.д.

Ориентация на результаты обучения ставит проблему их классификации в центр внимания в современной образовательной ситуации. Таким образом, проблема результативности обучения, поднимаемая учеными во все времена, сегодня, в связи с постоянными изменениями в системе образования, по-прежнему не находит решения и является актуальной, возникает необходимость четких формулировок результатов обучения на всех уровнях образования, это в свою очередь вызывает затруднения у части педагогов, так как их классификации разнятся. Возможно, для достижения потенциально качественного результата педагогам необходим опыт и время, способствующие выработке четких представлений о соответствии полученных результатов обучения системе требований, зафиксированной в официальных документах.

Список использованной литературы:

1. Бахмутский А.Е., Ясюкова Л., А. Об оценке результатов образования в начальной школе [Электронный ресурс] //Интерент-журнал "Письма в Эмиссия. Оффлайн"- Август-2013. – URL: http: // www.emissia.org /offline/2013/2036.htm

2. Громова Л. А.. Этика управления: Учебно-методическое пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена,2007. — 183 с.,

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.

4. Коменский Я. А. Великая дидактика. – М.: Государственное Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса, 1939. – 318 с.
5. Петровский А.В. К психологии активности человека // Вопросы психологии. -1975.- № 3.- С. 26-38.
6. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: МГУ, 1975.- 353 с.
7. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие.— М.: Высшая школа.- 2007. — 639 с.

© Н.Е. Сторожева, 2014

УДК 374

С.В. Тихонова
г.Ульяновск, РФ

КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В КРУЖКЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ

Коренные изменения в экономической и политической структурах современного общества закономерно определяют необходимость перестройки всех сфер общественного сознания. От того, насколько быстро и активно будут происходить изменения в системе образования, зависит не только эффективность прогресса в культуре, науке, производстве, но и фактически само выживание человечества.

С любой точки зрения (экономической, идеологической, политической, художественно-эстетической, культурологической) невозможно позитивно отнестись к тому, что в современной России все сферы духовно-художественной и эстетической жизни отданы во власть массовой культуры и искусства американского типа. Особую опасность для формирования молодых поколений россиян представляют стремительно развивающиеся рекламная массовая культура и телевизионный шоу-бизнес, формирующий у молодежи оценку человека не по его делам и творческим достижениям, а по счету в банке [1,2].

Реформой общеобразовательной и профессиональной школы предусматривается широкое развитие внешкольных учреждений, которые призваны вместе со школой осуществлять всестороннее развитие учащихся, формировать конкурентно способную личность, но подчас забывается о важности эстетического воспитания в формировании подрастающего поколения.

Особая роль в этом процессе принадлежит художественно-эстетическому творчеству. Так, активная работа «Кружка конструирование и моделирование одежды» способствует воспитанию эстетической культуры и трудолюбия учащихся. Практическая деятельность кружка определяется его программой. Здесь открывается широкая возможность для использования фантазии и творчества обучающихся.

Актуальность образовательной программы дополнительного образования детей заключается в приобщении современного ребенка к народному творчеству через изучение традиционных костюмов, разработку эскизов и моделирование одежды, в развитии художественного вкуса через стилизацию элементов и силуэтов костюмов.

Искусство моделирования одежды – один из видов художественного творчества, который имеет свою историю. Издавна своеобразие изготовления одежды определялось условиями быта и труда, обычаями народа, национальным характером, климатическими условиями. Фасон одежды подсказывала сама жизнь.

Одной из главных задач кружковых занятий является формирование у учащихся хорошего вкуса в одежде и ее эстетического восприятия. На занятиях в кружке по характеризуемой нами программе проводятся беседы об истории возникновения костюма, его взаимосвязи с тем или иным стилем и эпохой; об историческом развитии русской одежды, декоративно-прикладном искусстве, национальных традициях. Такие беседы не только способствуют эстетическому воспитанию, но и вызывают интерес к изучению культуры родного края, его традиций и обычаев.

Проведение таких бесед поможет достичь полного взаимопонимания между обучающимися и педагогом не только в вопросах практического характера, но и в суждениях, во взглядах на современную моду. Важное значение имеют хорошо организованные экскурсии в музеи народного творчества, прикладного искусства, художественные галереи, на выставки. В процессе непосредственного общения с искусством подросткам открывается мир прекрасного – могучий источник нравственной чистоты и духовного богатства. Недаром замечательный педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что

«одним из важнейших условий богатства эстетических потребностей, чувств, переживаний является глубокое интеллектуальное развитие человека. Поэтому эстетическое воспитание имеет в виду широкое ознакомление ребенка с достижениями мировой культуры, с культурными ценностями человечества».

В связи с этим, руководитель кружка должен заниматься самообразованием, систематически пополнять свои знания в сфере художественно-эстетического воспитания школьников, следить за общественно-политическими и научными событиями в нашей стране и за рубежом, повышать уровень своей культурно-эстетической компетентности [1,2]. Личность руководителя, его духовный облик оказывают огромное влияние на пробуждение и развитие творческих наклонностей детей. В свое время В.А.Сухомлинский высказал мудрую мысль: «Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света».

Заключительное занятие по программе – контрольное, проводится в форме конкурса профессионального мастерства. Учащиеся показывают и представляют свои работы в виде «мини-показа моделей» на импровизированном подиуме. Они показывают свое мастерство, умение, навыки, которых достигли в течении всего года.

Изготовленные детьми изделия вовсе не должны быть точной копией представленных образцов. Их фантазия по оформлению и выбору материала, при изготовлении отдельных деталей помогут им сделать модель более оригинальной и индивидуальной.

Таким образом, данная программа дает возможность утвердиться в полезных делах, создает максимум условий для творчества, помогает найти среди сверстников настоящих друзей. Кружковая деятельность помогает формировать поведенческое мышление учащихся, создавая соответствующие условия духовного и нравственного комфорта. Мастерство приходит лишь одним путем – через долгий и неустанный труд, великое терпение, упорство, умение преодолеть «сопротивление материала».

Литература:

1. Арябкина И.В. Роль этнических компонентов вузовского образования в формировании культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы// В

сборнике: Педагогические традиции народов России и зарубежья материалы международной научно-практической конференции. Российская Академия Образования Поволжско-Кавказское отделение РАО Координационный Совет РАО по педагогике и психологии ФГНУ «Институт социализации и образования» РАО НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»; ответственный редактор Белухина Н.Н.. Ульяновск, 2013. С. 34-38.

2. Арябкина И.В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы на основе личностно-ориентированного подхода. Теоретические аспекты. Монография.-М., 2010. – 184 с.
3. Чижикова Л.П. «Конструирование и моделирование». – М., 2001.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 2005.

© С.В. Тихонова , 2014

УДК 372

Г.Р. Федотова
Институт экономики управления и права (г.Казань)
г.Казань, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Деятельностный принцип программы по развитию связной речи в рамках индивидуального образовательного маршрута определяется тактикой проведения коррекционной работы путем активизации речевого поведения каждого учащегося, что создает необходимую основу для положительных изменений в развитии связной речи ребенка.

Логика прохождения каждого задания состоит в прохождение его от простого к сложному. Степень сложности этих заданий должна соответствовать уровню развития конкретного ребенка. Этот подход позволит повысить интерес к развитию связной речи и дает возможность испытать радость преодоления трудностей. Признаком продуктивной работы по развитию речи в рамках индивидуального образовательного маршрута является развитие у младших школьников навыка самостоятельного поиска, выбора языкового материала, в том числе в процессе спонтанной речевой деятельности.

Принцип учета эмоциональной окрашенности учебного материала по развитию речи в рамках индивидуального образовательного маршрута предполагает, чтобы упражнения и задания вызывали благоприятный, эмоциональный фон, давали толчок положительным эмоциям. Учет особенностей индивидуальности младших школьников дает возможность спланировать сроки, этапы и базовые направления работы по развитию связной речи в рамках индивидуального образовательного маршрута. От посещения коррекционно–развивающих занятий освобождаются дети, которые успешно справляются с программой. В начальных классах важно учитывать особенности индивидуального развитие школьника в рамках индивидуального образовательного маршрута, т.к. в этот период идет закладка в целом фундамента успешного обучения. Упущенное на начальной стадии обучения проявляется в стойких пробелах знаний детей, в несформированности общеучебных

навыков и умений, в негативном отношение к школе, что в дальнейшем бывает трудно компенсировать.

На уроках по развитию речи решаются задачи восполнения пробелов в речевом развитии детей на близком жизненному опыту ребенка материале, обобщения.

В процессе развития связной речи младших школьников следует постоянно формировать и совершенствовать целенаправленность и связность высказываний, точность и разнообразие лексики, внятность и выразительность речи. При обучении младших школьников связной речи идет обогащение содержательной стороны высказывания и формируется умение по построению связного текста. Упражнения по развитию связной речи реализуются на уроках грамматики и чтения, как в устной, так и в письменной форме. Под руководством педагога составляются планы рассказов используя вопросительные или повествовательные предложения; пишутся изложения различных текстов; по серии картин составляются и записываются небольшие рассказы; описываются конкретные предметы; а также составляется запись под руководством учителя вопросов и ответов (на основание сюжетных картинок, по серии картин, по наблюдениям, по прочитанному); написание поздравительной открытки, объявления.

Литературное чтение принято считать неотъемлемой частью систематического изучения русского языка и литературы. В младшем школьном возрасте процессе чтения соединяются средство и цель обучения, воспитания и речевого развития учащихся. На каждом этапе обучения чтению произведения необходимо подбирать доступными по объему, содержанию и лексико–грамматической структуре, чтобы поднять обучающихся на новую ступень в речевом развитии.

На занятиях по литературному чтению рекомендуется применять следующие упражнения: ответы на вопросы по прочитанному тексту, рассказ о собственных наблюдениях базируясь на прочитанным; сравнение того, что учащиеся узнали из приведенного текста, с собственными наблюдениями, опытом, и предыдущими прочитанными произведениями; определение главной мысли произведения; выборочный пересказ; составление рассказа о персонажах прочитанного произведения; сопоставление психологических характеристик персонажей из одного или разных текстов; «словесное рисование картин» по прочитанному материалу; креативная трансформация сюжетных линий текста; создание сказок; самостоятельно найти в прочитанном тексте недостаточно понятные слова и выражения, выяснить их значение; определить с помощью педагога границы по смыслу законченных отрывков текста и озаглавить их коллективно в процессе составления плана; выделить базовые элементы содержания части и рассказа в целом; определить с помощью учителя смысл прочитанного, сделать при помощи учителя выводы из содержания прочитанного, передать содержание текстов, в том числе и басни в прозе; рассказать о своих наблюдениях за природными явлениями в связи с прочтённым текстом; передать по иллюстрациям содержание текста.

Активизации познавательной деятельности обучающихся способствует игра, особенно сюжетно – ролевая, организация ролевого тренинга в учебном классе (вызов скорой помощи или полиции, имитация разговора по телефону, « едем в гости…»).

Центральной задачей речевого воспитания детей является развитие связной речи. Связная речь - социально значимое явление в формировании личности. Именно через связную речь реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Решение учебных задач по усвоению теоретических знаний в рамках индивидуального образовательного маршрута непременно должно предполагать постоянные рассуждения, активизацию речевых мыслительных действий для анализа и оценки условий задания. Задания также должны быть направлены на поиск способов их выполнения, выбор

траекторий рассуждения на пути к его выполнению. Ребенок в начальной школе учится мыслить и рассуждать в речевой форме. Развивая процессы мышления и речи, индивидуальный образовательный маршрут дает важнейший эффект учебной деятельности ребенка. Учитель начальной школы должен с первых дней приучать учащихся к содержательным, продуманным, четким, ясным и правильным с точки зрения языковой нормы высказываниям. Как показал эксперимент, важнейшей формой реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи является урок. В результате педагогического эксперимента сложился определенный алгоритм проведения занятий по реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи.

Структура занятия по программы реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи состоит из: мотивационной части (темы, цели, задач, погружения в проблему), основной (содержательной) части, заключения, рефлексивного анализа. Упражнения, применяемые на уроках русского языка в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута младших школьников как средства развития связной речи, разделены нами на 4 типа:

1.Вычленение тема-рематической последовательности - наблюдение над языком и речью (показ текстов – образцов связной речи).

2. Обеспечение межфразовой связи - подбор и вставка слов по смыслу, обеспечение межфразовой связи; изложение и пересказ текста.

3. Обеспечение смысловой целостности высказывания - подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов и т. п. для обеспечения смысловой целостности текста; самостоятельное толкование значения слов, словесное рисование.

4. Абзацное членение, как умение выделять значимые части текста - работа с деформированным текстом; составление плана, заголовка для текста, подбор языкового материала.

Назначение данных занятий: стимулировать повышение познавательного интереса к проблемам речевой деятельности, как важнейшего средства социальной коммуникации.

В ходе педагогического эксперимента апробировались локальные индивидуальные карты, реализующие программу развития связной речи в рамках индивидуального образовательного маршрута. Карты, по мнению 89% участников, помогают усиливать мотивацию, привести рассуждения и размышления к строгому порядку, актуализировать предмет общения на предыдущих уроках, обобщать полученные знания и применять их в практической деятельности.

Безусловно, в развитии связной речи учащихся роль картины чрезвычайно велика. Картины стимулируют чувства ребенка, открывают такие аспекты жизненных ситуаций, с которыми он в собственном непосредственном опыте мог бы и не столкнуться. Она способствует глубокому осознанию тех явлений, которые уже знакомы школьнику. Учебные картины, используемые на уроках в школе не всегда достаточно выразительны, следовательно, для улучшения развития связной речи целесообразно использование художественных картин. Картины призваны развивать воображение, наблюдательность учащихся, учить пониманию искусства живописи. На занятиях дети описывали картину с помощью наводящих вопросов, направленных на выявление:

- темы картины;
-композиции картины (описывали передний и задний план, расположение предметов;
- действующих лиц, действия, если таковые есть;
- идейного смысла, "настроения" картины.

Для развития связной речи важно развивать наблюдательность. Учитель должен организовать систему наблюдений природы, отдельных предметов и процессов с последующим составлением устных рассказов и письменных сочинений, которые позволяют обобщить, упорядочить результаты наблюдений. Как правило, рассказы учеников начальных классов получаются большими по размерам, а последовательность, полноту описания помогает обеспечить подготовительная беседа.

В процессе развития связной речи школьников, педагог формирует определенные умения, которые имеют отношение к уровню текста:

• умение понять, осмыслить тему, найти ее границы;

• умение структурировать материал, отбирать важное и отбрасывать второстепенное;

• умение располагать материал в логической последовательности, выстраивать высказывание по плану;

• умение использовать литературно нормативные средства языка, которые соответствуют задачами высказывания;

• умение корректировать, редактировать, совершенствовать собственные и чужие письменные и устные высказывания.

Система речевых упражнений в рамках индивидуального образовательного маршрута по развитию связной речи увязана с учебниками начальной школы, что является очень полезным для практикующих педагогов.

Связность является одним из значимых признаков текста. Она – есть результат взаимодействия таких факторов как содержание текста, его смысл, логику изложения, организационной и композиционной структуры языковых средств; направления коммуникаций.

© Г.Р.Федотова, 2014

УДК 371.487

А.С. Черненко
Студентка 1 курса
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
И. С. Москаленко
к.п.н., доцент кафедры физического воспитания
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГТО 1986 И 2014 ГГ.

«Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) — программа физкультурной подготовки в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях в СССР, основополагающая в единой и поддерживаемой государством системе патриотического воспитания молодёжи. Существовала с 1931 по 1991 год. Охватывала население в возрасте от 10 до 60 лет. В 2014 году Президент Российской Федерации Владимир Путин подписал указ о возвращении системы «Готов к труду и обороне».

Целью создания Комплекса является возрождение и развитие традиций физической культуры и массового спорта в организациях и образовательных учреждениях ДОСААФ России.

Основными задачами Комплекса являются:

- Пропаганда здорового образа жизни среди населения;
- Повышение интереса молодежи допризывного и призывного возрастов к развитию физических и волевых качеств, готовности к защите Отечества;
- Осуществление контроля за уровнем физической подготовки и степенью владения практическими умениями физкультурно-оздоровительной и прикладной направленности;
- Организация культурно-спортивного и массового досуга населения.

Количественные показатели:

- С 1931 по 1941 год количество человек, сдавших нормы комплекса ГТО I ступени, достигло 6 000 000, а II ступени — более 100 000.
- В 1948 году в СССР насчитывалось 139 коллективов физкультуры и 7,7 миллиона физкультурников, а в 1977 году в стране было уже 219 тысяч коллективов физкультуры и свыше 52 300 000 физкультурников.
- В 1972—1975 гг. нормы и требования комплекса выполнили свыше 58 млн. чел.

Перечень видов испытаний Комплекса:

- Бег на короткие дистанции – определение развития скоростных возможностей;
- Бег на длинные дистанции – определение развития выносливости;
- Подтягивание на перекладине, поднимание прямых ног из положения виса на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа – определение развития силы и силовой выносливости;
- Подъем туловища из положения лежа – определение развития гибкости;
- Прыжки в длину – определение скоростно-силовых возможностей;
- Метание гранаты на дальность – владение прикладным навыком;
- Плавание – владение прикладным навыком;
- Лыжные гонки – владение прикладным навыком;
- Стрельба – владение прикладным навыком.

В 2014 г. Правительство РФ разработало и приняло ряд документов, направленных на воссоздание комплекса ГТО: Постановление Правительства РФ № 540, Положение о ГТО, Указ Президента о ГТО.

Комплекс ГТО 1986 год имел 5 возрастных ступеней и золотые и серебряные значки	
I ступень	«Смелые и ловкие» — 10–11 и 12–13 лет
II ступень	«Спортивная смена» — 14–15 лет
III ступень	«Сила и мужество» — 16–18 лет
IV ступень	«Физическое совершенство» - мужчины 19–28 и 29–39 лет, - женщины 19–28 и 29–34 лет
V ступень	«Бодрость и здоровье» - мужчины 40–60 лет, - женщины 35–55 лет

Нормативы ГТО с 2014 года	
I СТУПЕНЬ	мальчики и девочки 1 - 2 классов, 6 - 8 лет
II СТУПЕНЬ	мальчики и девочки 3 - 4 классов, 9 - 10 лет
III СТУПЕНЬ	мальчики и девочки 5 - 6 классов, 11 - 12 лет

IV СТУПЕНЬ	юноши и девушки 7 - 9 классов, 13 - 15 лет
V СТУПЕНЬ	юноши и девушки 10 - 11 классов, среднее профессиональное образование, 16 - 17 лет
VI СТУПЕНЬ	мужчины и женщины 18 - 29 лет
VII СТУПЕНЬ	мужчины и женщины 30 - 39 лет
VIII СТУПЕНЬ	мужчины и женщины 40 - 49 лет
IX СТУПЕНЬ	мужчины и женщины, 50 - 59 лет
X СТУПЕНЬ	мужчины и женщины, 60-69 лет
XI СТУПЕНЬ	мужчины и женщины, 70 лет и старше

© А.С. Черненко, И. С. Москаленко, 2014

УДК: 373.31

С.В. Якушкина
Учитель начальных классов высшей категории
МБОУ СОШ №14 г.о. Коломна, Российская Федерация

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД – ОСНОВА СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Для чего человек учится? Не для того, чтобы научиться что-либо делать, а для того, чтобы узнать, как это надо делать».

П. Я. Гальперин

До недавнего времени в научном познании преобладал аналитический подход, который как метод научной деятельности не утратил своего значения и по сей день. Однако, потребность в повышении мотивации и активизации учебно-познавательной деятельности школьников, послужила возникновению и практическому применению новых педагогических технологий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования говорится о том, что целью образования сегодня является «достижение не только предметных образовательных результатов, но и, прежде всего, формирование личности учащихся и овладение универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познании на всех этапах дальнейшего образования».

Предмет нашей гордости в прошлом – большой объём фактических знаний в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но ещё важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. Все это результаты деятельности, а деятельность – это решение задач. Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся.

Современное образование ориентировано на получение обучающимся ЗУНов (знания, умения, навыки), но зачастую хорошо успевающий ученик становится неуспешным

человеком, т.к. не может применить свои знания на практике. Молодой специалист слишком долго адаптируется на рабочем месте. Подавляющее большинство знаний и умений, полученных в процессе учебы, не подходят для разрешения жизненных ситуаций.

Ситуация, которая сложилась в современном обществе, требует от человека следующие качества:

- Предприимчивость
- Самостоятельность
- Ответственность
- Коммуникабельность
- Способность видеть и решать проблемы автономно
- Способность постоянно учиться
- Самостоятельно находить и применять нужную информацию
- Работать в команде

Следовательно, актуализация деятельностного подхода при разработке концепции стандартов второго поколения обусловлена тем, что последовательная его реализация повышает эффективность образования по следующим показателям:

- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области;
- возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;
- существенное повышение мотивации и интереса к учению;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, (обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.)

Сегодня теория учебной деятельности признаётся особо значимой для организации школьного обучения: опора на её основные положения позволяет не просто сформировать у учащихся определённую сумму знаний, умений и навыков, а обеспечивает развитие личности учеников, самостоятельность их мышления, желание и умение учиться. Умение учиться – особое, отличное от других школьных умений. Именно его сформированность создаёт основу для перехода ребёнка на новую ступень личностного развития: он учится приобретать знания. К формированию у школьников учебной деятельности можно и нужно приступать с самого начала его обучения в школе. ФГОС определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные – универсальные учебные действия.

Деятельностный метод обучения – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника

Системно-деятельностный подход, как педагогическая технология, может использоваться практически на любом предмете, в любой образовательной деятельности. Умение увидеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие, или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину, будет помогать не только на уроках, но и в обычной жизни.

Поэтому и появилась потребность введения деятельностного метода обучения. Теоретико-методологической основой Программы развития УУД является системно-деятельностный подход, базирующийся на положениях научной школы Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, который раскрывает

основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учётом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков. Для него показатель развития – переход от натуральных психических функций к высшим функциям. Поскольку именно обучение задаёт образцы высших психических функций, Л.С.Выготский делал вывод о том, что обучение, ведущее за собой развитие должно осуществляться в зоне ближайшего развития ребёнка, его содержанием должна быть система научных понятий.

Основной вывод психолого-педагогических исследований последних лет заключается в том, что формирование личности ученика и продвижении его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает готовое знание, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» нового знания. Еще Сократ говорил о том, что научиться играть на флейте можно только, играя самому. Точно также деятельностные способности учащихся формируются лишь тогда, когда они не пассивно усваивают новые задания, а включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Обучение, реализующее принцип деятельности, называют деятельностным подходом. Деятельностный подход ломает многие привычные стереотипы подготовки и проведения уроков, меняет систему взаимоотношений «учитель-ученик». Главным его отличием является то, что он обеспечивает включение детей в деятельность. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Л.С. Выготский говорил «учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения».

Деятельностный метод является универсальным средством, предоставляющим учителю инструментарий подготовки и проведения уроков в соответствии с новыми целями образования. Деятельностный подход в обучении позволяет учителю использовать в своей практике различные способы организации учебного процесса. Эффективным является использование метода проектов в начальной школе.

Большие возможности для организации эффективной учебной деятельности даёт также и групповая форма работы.

Давно доказано психологами, что люди лучше усваивают то, что обсуждают с другими, а лучше всего помнят то, что объясняют другим. И ведь именно эти возможности предоставляет учащимся используемая на уроке учителем групповая работа.

Работая в парах или группах, общаясь с соседом, проговаривая ему выученные формулировки, имея возможность научить кого-то тому, что знаешь сам, и получить, в случае необходимости, консультацию или разъяснение, ученики формируют и позитивное отношение к предмету, и навыки выполнения различных заданий. Качество знаний учащихся повышается, процесс обучения становится более успешным.

Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие. Так как основной формой организации обучения является урок, то необходимо знать принципы построения урока, примерную типологию уроков и критерии оценивания урока в рамках системно-деятельностного подхода.

Реализация технологии СДП в обучении строится на следующих принципах:

1) Принцип деятельности – заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их

совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

2) Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3) Принцип целостности – предполагает формирование у учащихся обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук, а также роли ИКТ).

4) Принцип минимакса – заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (федерального государственного образовательного стандарта).

5) Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6) Принцип вариативности – предполагает формирование у учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7) Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, создание условий для приобретения учащимся собственного опыта творческой деятельности.

Ведущими характеристиками выпускника начальной школы становятся его способность самостоятельно мыслить, анализировать, умение строить высказывания, выдвигать гипотезы, отстаивать выбранную точку зрения; наличие представлений о собственном знании и незнании по обсуждаемому вопросу. Обучающиеся осваивают принципиально новые роли - не просто «зритель», «слушатель», «репродуктор», а «исследователь». Такая позиция определяет заинтересованность младших школьников процессом познания.

Воспитание ученика–исследователя – это процесс, который открывает широкие возможности для развития активной и творческой личности, способной вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия, решать возникающие проблемы, принимать решения и нести ответственность за них. Таким образом, в сфере политики развития образования обозначился переход от системы знаний, умений, навыков к системно – деятельностной парадигме образования.

Список используемой литературы

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Министерство образования и науки РФ. – М: Просвещение, 2010.

2. Асмолов А. Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли». М: Просвещение, 2010.

3. Блохина Е. А. «Подходы к решению задачи формирования УУД младших школьников», Ж: «Начальная школа плюс до и после», №3, 2010, стр.20.

4. Петерсон Л. Г. «Что значит «уметь учиться»?», Москва, 2006.

5. Попова Н. П. «Деятельностный способ обучения», ОАОУ НИРО,2011.

© С.В. Якушкина, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Б.А.Абдымомунова
РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ИХ ПРОБЛЕМЫ 3

А.А. Абрамцова
ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА РОССИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ 7

Р.Р. Абсалихов
ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ГУМАНИТАРИЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 11

М.Е. Акмамбетова, Е.А. Тарабановская
АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ 14

С.В. Артемьева, Т.С. Курьякова
О ФОРМИРОВАНИИ ОДНОЙ ИЗ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФИЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ» ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ 16

М.С. Бабина О.В.Сафонова
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 20

К. Г. Баландов, О. А. Козырева
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПОРТСМЕНА В МОДЕЛИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 22

Е.В. Барышникова
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ 24

О.Д. Бганко
ОПЫТ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 28

Т.В. Власенко
ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 32

П.Б. Волков, А.А. Попов
РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЯХ ТРЕВОЖНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ 14-16 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ МИНИ-ФУТБОЛОМ, ПРИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ КОМАНДЫ В СЕРИИ МАТЧЕЙ 34

В.Ф. Глазова
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» 36

Е.В. Дементьева, И.С. Москаленко
ВОЗРОЖДЕНИЕ КОМПЛЕКСА ГТО 38

Р.З. Джанаева
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 39

А.Б. Джелилова
«ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ» 41

Т.В.Дикова, С.В.Лавренова
ИНТЕГРИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОИЗВОДСТВО 43

В.В. Ермилов
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДИКИ СКВОЗНОГО КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ТЕОРИЯ МЕХАНИЗМОВ И МАШИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ 23.05.01 – НАЗЕМНЫЕ ТРАНСПОРТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА 45

Е.Ю. Жукова
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 47

О.А. Казакова
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ 52

Л.В. Клочкова
ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ РЕФЛЕКСИИ 54

Н.А. Коваль, Ю.А. Малыгина
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА 56

М.В. Коваль, И.В. Сахно
ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАСТНИКОВ БИЗНЕС - ПЕРЕГОВОРОВ 58

И.Г. Кованова
ДИАЛЕКТИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ И РЕАЛЬНОСТИ 61

Е.С. Козинцева
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
И РОЛЕВАЯ АДЕКВАТНОСТЬ ПАРТНЕРОВ В БРАКЕ 67

О.Л. Коледова
НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО
РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ 71

О. А. Кузичкина
КРОССФИТ КАК СИСТЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ 75

Л.А. Кузнецова
К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ 77

Ю.А. Кулькова, О.В. Сафонова
ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ГОЛОСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 78

А.А. Курзякова
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 80

А.В. Лексина, А.В Леонова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
И ИХ АДАПТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 83

Н. В. Литвинова
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ
СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕСЕ
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ 89

И. А. Лодыгина, Н. Ю. Максимова
ИЗУЧЕНИЕ КОПИНГ – СТРАТЕГИЙ
ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ 91

М.С. Мелкумян
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ
СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США И РОССИИ
НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИИ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 92

Ю.С. Милицкая
ИЗУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ
СИТУАЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ
И ПЕДАГОГИКИ И ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 98

О.Х. Мирошникова, А.Г. Бермус
УНИВЕРСИТЕТ КАК ПРОВОДНИК КОНЦЕНЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ
И РЕГИОНАЛИЗАЦИИ 100

А.А. Неустроев
РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ
С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ 104

Л. К. Остроумова
ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕСС ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 106

А.И. Первушкина, Л.М. Миляева
ВОСПИТАНИЕ СЧАСТЛИВОГО ЧЕЛОВЕКА 108

Ю.В.Плеханова
ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА КЕЙС
СТАДИ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 112

Я.С. Пономарева, Е. В. Панчихина
МЕХАНИЧЕСКИЙ УЧИТЕЛЬ
КАК ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ 120

М.С. Прокопьев
ИНТЕГРАЦИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ
МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ 122

И. А. Романюк
РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В СПО 124

М.А.Рябова
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ 126

М.Д. Савчина
КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ
ИЗ МОНО- И БИНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ 129

О.А.Сашнёва
МЕТОД ПРОЕКТОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 135

Л.С. Синева
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 137

Л.Н. Скорикова, Н.Н. Брусенская
ПРИНЦИПЫ ПРАВОСЛАВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПЕДАГОГИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 140

И.В. Столярова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ МЕТОДИК
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 141

Н.Е. Сторожева
РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 143

С.В. Тихонова
КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
УЧАЩИХСЯ В КРУЖКЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ
И МОДЕЛИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ 145

Г.Р. Федотова
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА 147

А.С. Черненко, И. С. Москаленко
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГТО 1986 И 2014 ГГ. 150

С.В. Якушкина
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД – ОСНОВА
СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 152

Научное издание

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

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

В авторской редакции

Подписано в печать 31.12.2014 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л.9,25 Тираж 500 Заказ № 168

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